

Las Secuencias didácticas en el Jardín de Infantes

Aportes de las Áreas o Campos del Conocimiento a las **Unidades didácticas** y **los Proyectos**

Laura Pitluk (coord.)

Didáctica General: Laura Pitluk
Ciencias Sociales: Claudia Alejandra Rodríguez
Ciencias Naturales: Mirta García
Prácticas del Lenguaje y Literatura: Beatriz Ortiz
Matemática: Edith Weinstein y Adriana González
Expresión Corporal y Educación Física: Ana María Porstein
Artes Visuales: Laura Bianchi
Educación Musical: Fabrizio Origlio




Educación inicial

Las Secuencias didácticas en el Jardín de Infantes

Aportes de las Áreas o Campos del Conocimiento a las **Unidades didácticas** y **los Proyectos**

Laura Pitluk
(Coordinadora)

Didáctica General: **Laura Pitluk**
Ciencias Sociales: **Claudia Alejandra Rodríguez**
Ciencias Naturales: **Mirta García**
Prácticas del Lenguaje y Literatura: **Beatriz Ortiz**
Matemática: **Edith Weinstein** y **Adriana González**
Expresión Corporal y Educación Física: **Ana María Porstein**
Artes Visuales: **Laura Bianchi**
Educación Musical: **Fabrizio Origlio**



Pitluk, Laura
Las Secuencias didácticas en el Jardín de Infantes: Aportes de las Áreas o Campos del Conocimiento a las Unidades didácticas y los Proyectos / Laura Pitluk; coordinado por Laura Pitluk.
- 1a ed. - 2a reimp. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2016.
272 p.; 22x15 cm. - (Educación inicial / Laura Pitluk)

ISBN 978-950-808-879-6

1. Educación Inicial. I. Pitluk, Laura, coord.
CDD 372.21

1ª edición, 2015
2ª reimpresión, mayo de 2016

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852
E-mail: editorial@homosapiens.com.ar
Página web: www.homosapiens.com.ar

ISBN 978-950-808-879-6

Corrección: Julia Sabena

Este libro se terminó de imprimir en mayo de 2016
en **Talleres Gráficos Fervil SRL.** | Santa Fe 3316 | Tel. 0341 4372505
Email: contacto@fervilimpresos.com.ar | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

Índice

A los niños de Nivel Inicial por ser el centro
de nuestras preocupaciones y acciones.

A los educadores de los niños pequeños con todo
lo hermoso y complejo que esto implica.



A nuestras familias, amigos y colegas.
Los autores

Un agradecimiento especial a los colegas, especialistas destacados y reconocidos en los campos que se abordan en este libro.

Otro agradecimiento especial a los docentes que, como parte de su tarea en un curso de capacitación fuera de servicio sobre Planificación didáctica, dictado por Laura Pitluk en el Cepa (Escuela de Capacitación Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) realizaron las bases de la Unidad didáctica y el Proyecto que trabajamos y presentamos.

A Rosa Windler, por la lectura profunda de este libro, con el agradecimiento y el reconocimiento de siempre.
A Edith Weinstein, porque sin su participación constante y comprometida este trabajo no hubiera sido posible.
A Mirta García, Amara Guichandut y Valeria Donado, por el sostén y la presencia constantes.

Muy en especial a Camila, Mishu y Gabi, por hacerme tan feliz. Y a mi papá, por ser siempre y para siempre Papá Palomo.
Mishu, "...Si te cuento los motivos que tengo hoy para vivir, cómo te explico lo esencial de tu existencia para mí. Llevas la luz de mi bandera y el don de la sinceridad, confío más en vos que en nada que me pueda imaginar..."

Cami, "...No me importa para dónde vas, yo voy sin mirar atrás si te tengo por delante. Cuando quieras caminar no me importa a dónde vas quiero ser tu acompañante..." Papá Palomo, "Te amo sin principio ni final y es nuestro gran amor mi ángel de la eternidad... Te pensaré, te sentiré, te extrañaré cada día..." (Abel Pintos)

Laura Pitluk



Claudia Alejandra Rodríguez
Docente en nivel Inicial y Primario. Cursó el profesorado de Historia en el ISP "Joaquín V. González". Capacitadora en CEpA (Escuela de Capacitacion Docente del GCBA) en Nivel Inicial. Asesora en Didáctica de Ciencias Sociales en Taller 5, Espacio de la práctica y Profesora de la cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales en Nivel Inicial. ISP "Juan B Justo". CABA. Directora de Gestión Curricular (D G C y E provincia de Buenos Aires) 2007. Coordinadora pedagógica Región 3 (La Matanza).

Mirta García
Profesora en Ciencias Naturales. Licenciada en Enseñanza de la Biología. Maestra Normal Nacional. Se desempeña como profesora en los Institutos de Educación Superior "Juan B. Justo", "S. C. de Eccleston" y "Normal Nº 4", pertenecientes al GCBA. Integró comisiones técnico-docentes en Ciencias Naturales en el Ministerio de Cultura y Educación y en la provincia de Buenos Aires. Autora y coautora de diversas publicaciones. Capacitadora en el área de Ciencias Naturales del CePA /GCBA). Expositora en diversos Congresos, Seminarios, Talleres y Jornadas de Capacitación.

Beatriz Ortiz
Profesora de Castellano y Literatura con especialización en Literatura Infantil. Desde 1996 dictó la materia Alfabetización en la Formación de grado de docentes de inicial, en el ISPEI Sara C. de Eccleston y sigue en Prácticas del Lenguaje II. Publicó *Alfabetización* (Actilibro, 1999) en co-autoría con Alicia Zaina. Dictó capacitaciones para el Ministerio de Educación de la Nación

sobre el uso de la biblioteca en sala de cinco durante cuatro años. En la actualidad es miembro del Programa Escuelas Lectoras de la Dirección General de Planeamiento del Ministerio de Educ. de la Ciudad de Buenos Aires, para el Área de Inicial.

Edith Weinstein

Profesora Nacional de Jardín de Infantes (Profesorado "Sara Eccleston) y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA) con Postítulo en Educación a Distancia (UNED). Se desempeña como coordinadora y profesora del Campo de Formación en las Prácticas Docentes y de Enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial, en Institutos de Formación Docente del Gobierno de la CABA. Es coordinadora de la Capacitación en Servicio y capacitadora en Didáctica de la Matemática en el Nivel Inicial en la Escuela de Capacitación CePA (Centro de Pedagogías de Anticipación) del Gobierno de la CABA. Es autora de textos de enseñanza de la matemática destinados a directivos y docentes de Nivel Inicial.

Adriana González

Maestra Normal Nacional, Profesora de Matemática y Cosmografía, Profesora y Licenciada en Sociología (UBA), Postítulo en Educación a Distancia (UNED). Se ha desempeñado como especialista en Matemática en los Ministerios de Cultura y Educación de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires. Fue coordinadora del proyecto "Entre Problemas y Soluciones" del gobierno de la CABA y capacitadora en el área de Matemáticas en la CABA y provincia de Buenos Aires. Formó parte de los equipos de conducción de las Escuelas Públicas del gobierno de la CABA. Es profesora en institutos de Formación Docente y postítulos y autora de artículos y libros relacionados con su especialidad, destinados a alumnos y docentes de los Niveles Inicial y Primario.

Ana María Porstein

Profesora Nacional de Educación Física por el INEF "E. Romero Brest"; Profesora de Expresión Corporal por el "Collegium Músicum". Especialista en Psicomotricidad por FUNDARI.

Licenciada en Gestión Educativa por el CAECE. Obtuvo el Postítulo en Metodología de la Investigación Educativa en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Córdoba. Coordina el Proyecto de Investigación Educativa "El rol de las docentes del Jardín Maternal frente al juego espontáneo de los más pequeños", en el Instituto Mitre, GACBA. Es capacitadora de docentes en Argentina, Chile y Brasil y autora de libros y artículos sobre lo corporal. Actualmente, se desempeña como Profesora y Asesora en el Instituto S.C. de Eccleston, la Universidad del Salvador (Tecnicatura en Jardín Maternal), el Colegio Tarbut y la Escuela Argentina Modelo.

Laura Bianchi
Profesora Universitaria y Licenciada en Artes Visuales, egresada del IUNA (Instituto Universitario Nacional de Arte) y de las Escuelas de Arte "Manuel Belgrano" y "Prilidiano Pueyrredón". Profesora Nacional de Educación Preescolar, egresada del Prof. Sup. "Sara C. de Eccleston". Profesora en distintas cátedras de Artes Visuales, en los Institutos de Formación Docente "Sara C. de Eccleston", "Juan B. Justo", y en el Instituto de Formación Artística "Rogelio Yrurtia". Capacitadora Docente especializada en Educación Artística en distintas provincias del país. Escribió varios libros, artículos y módulos de capacitación a distancia, dedicados a la Educación Artística. Elaboró el documento *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares –Consideraciones Generales acerca de la Formación Específica en el Profesorado de Educación Inicial– en el Área de Lenguajes Artístico expresivos***.** Fue convocada por el INFoD, Área de Desarrollo Curricular, Ministerio de Educación de la Nación.

Fabrizio Origlio
Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (UAJFK). Prof. Nacional de Música (Conservatorio Nacional). Postgrado en Diversidad Educativa (Univ. de Alcalá, España). Docente del Instituto Superior del Profesorado "Sara C. de Eccleston" y otros. Ha dictado capacitaciones en todo el país, Perú, Méjico y Guatemala. Ha escrito numerosos artículos y libros.

Prólogo



El mundo contemporáneo se muestra influenciado por un alto grado de complejidad, experimentado en las numerosas y aceleradas transformaciones sucedidas en los diversos campos del conocimiento y del comportamiento humano, referidas a los ámbitos científico, económico, social y cultural.

La pluralidad de conocimientos, el auge de la tecnología y el avance de la ciencia, desafían permanentemente la selección de los contenidos a ser enseñados en las instituciones educativas y demandan una constante reflexión respecto de los saberes y metodologías a implementar en los diferentes niveles de educación.

El derecho a la educación de los niños desde su nacimiento debería ser parte integrante de las políticas de Estado, considerando la importancia que reviste para los niños pequeños gozar de oportunidades para el desarrollo de sus capacidades lúdicas, socioafectivas, lingüísticas, expresivas, cognoscitivas, motrices; y acceder al patrimonio sociocultural en condiciones justas y equitativas.

Actualmente, las instituciones destinadas a la educación infantil, cumplen un papel fundamental en el desarrollo formativo y el logro de aprendizajes por parte de nuestros niños. Es preciso considerar las diferentes condiciones de vida de nuestros alumnos y sus familias, para contextualizar la tarea educativa. Estas condiciones son muy variadas y aunque se registran avances en la concientización y valoración de la diversidad cultural, aún existen obstáculos que impiden la inclusión social y la aceptación de los derechos de los actuales inmigrantes, de las comunidades originarias, de los grupos minoritarios..., que anhelan integrarse a nuestra sociedad.

La escuela infantil, continúa siendo el ámbito privilegiado para que los pequeños profundicen y amplíen su capacidad

lúdica, construyan el placer por el conocimiento, el cultivo de valores y actitudes éticas que privilegien el respeto por los otros, la solidaridad y la cooperación .

El juego es un factor esencial para la constitución subjetiva de los niños y posibilita profundizar el conocimiento del mundo circundante, el desarrollo de la fantasía, la creatividad, la autonomía, el placer y a su vez el esfuerzo por resolver las situaciones lúdicas que se plantean. Según Gilles Brougère[1] (1996), "El juego es un espacio social porque no surge por naturaleza, sino como resultado de un aprendizaje social y supone una significación que resulta del acuerdo de muchos jugadores".

Los docentes del Nivel Inicial, en nuestro país, se han caracterizado por una formación específica que al ser complementada por la capacitación continua, los implica en una tarea exigente y comprometida. La profesionalidad del docente se expresa en múltiples aspectos, que comprenden esencialmente su capacidad para establecer vínculos cariñosos y afectivos, inteligentes, de cuidado y respeto, de consideración y diálogo; tanto con los niños, como con los adultos con los que interactúa: familias, colegas, autoridades, comunidad, etc.

El ejercicio de la docencia también se manifiesta en su competencia para programar y planificar su tarea pedagógico-didáctica que incluirá la elección de las estructuras didácticas, los modos de organización de los contenidos, los diferentes recorridos e itinerarios seleccionados, la ambientación y creación de escenarios para la propuesta de actividades y las formas de evaluación, la inclusión de espacios de juego, que favorecerán los aprendizajes de su grupo de alumnos.

Es precisamente sobre estos aspectos referidos a la planificación de la tarea en el Nivel Inicial que versa el presente libro, al abordar una serie de orientaciones para el desarrollo de las diferentes estructuras didácticas: Unidad didáctica, Proyecto, y Secuencias didácticas.

El texto incluye, en su inicio, una serie de consideraciones que refieren a la tarea que desarrollan los docentes en la cotidianeidad, poniendo énfasis en las actitudes de cuidado, respeto y

1. Gilles Brougère (1996) *Jogo e educacao*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul.

cariño hacia los niños y sus familias y señalando algunas manifestaciones que pueden dañar la autoestima de los pequeños. También se hace alusión al valor que reviste el juego en las propuestas docentes: "Al sostener el juego como aspecto fundamental y como eje de la educación (especialmente en los primeros años)..." La actividad lúdica se evidencia a través de todo el texto en los diferentes desarrollos que se presentan para la enseñanza de los contenidos, según las estructuras didácticas seleccionadas y ejemplificadas.

El valor de esta obra reside especialmente en su contenido propositivo, práctico, con una modalidad de escritura dinámica y clara que ha sido utilizada por la mayoría de los autores en la exposición de sus propuestas. Éstas apuntan a enriquecer las experiencias de los niños y posibilitan la enseñanza de contenidos, ejemplificando con secuencias didácticas en variados contextos.

Lo volcado en los diferentes capítulos significa un valioso aporte a la tarea de los actuales y futuros docentes, quienes sabrán recrear y contextualizar para su grupo de alumnos, las orientaciones expresadas por los especialistas de los campos del conocimiento abordados.

Cada capítulo evidencia la experiencia incorporada por los autores a lo largo de años, entregados con entusiasmo y dedicación al trabajo con niños, a la Formación docente y de Formadores.

Quisiera concluir con una especial mención a la coordinadora y compiladora del presente libro, la Lic. Laura Pitluk, comprometida desde hace muchos años con la educación infantil y la formación docente, por su continua dedicación en promover diferentes acciones para la capacitación y la actualización de los docentes del Nivel Inicial.

Y a todos: actuales y futuros docentes, especialistas, escritores, lectores... vaya mi reconocimiento alentándolos a continuar con pasión, el trabajo en favor de la infancia, haciendo realidad los Derechos que cada niño tiene de acceder al conocimiento, a jugar, a ser protegido, amado y respetado... a vivir una infancia feliz.

ROSA WINDLER



Desde el corazón del Nivel Inicial

Laura Pitluk

Este libro se desarrolla desde el corazón del Nivel Inicial porque lo vivimos desde adentro, porque nos consideramos parte de su entramado y responsables partícipes de su desarrollo, porque lo pensamos desde el profundo compromiso con su identidad y su recorrido intenso y creativo.

Fue pensado y diseñado incluyendo los aportes de los/as diferentes Campos del Conocimiento/Áreas de Enseñanza, que sustentan las propuestas incluidas en las diferentes estructuras didácticas/modalidades organizativas/formatos, que organizan las planificaciones y acciones en el Jardín de Infantes.

Su intención es brindar ideas a los docentes, para que cada uno, como profesional crítico y reflexivo, tome sus propias decisiones y realice sus propias contextualizaciones.

Se presentan posibles propuestas a modificar, recrear y adecuar a las propias situaciones escolares; se plantean desde una mirada amplia y abierta acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, distanciándose de las que apelan a respuestas únicas y lineales, a la creencia de que es necesario "ir de lo simple a lo complejo y de lo cercano a lo lejano", desafiando las continuidades que tantas veces las prácticas escolares sostienen desde la inercia y no desde la reflexión significativa.

Sostenemos el respeto por esa continuidad pero animándonos a incluir las novedades que en tantas oportunidades provienen

del detenerse a pensar, que implica repensar para poder decidir con qué continuar y qué se considera importante modificar. Desde esta mirada presentamos ideas que se asientan en la posibilidad de desafiar, revisar, volver a mirar las propuestas escolares desde condiciones significativas y novedosas.

Las propuestas de enseñanza en el Jardín de Infantes siempre implicaron una secuenciación asentada especialmente en los itinerarios que recorren las Unidades didácticas y los Proyectos, que implican una continuidad de propuestas que van retomando los diferentes contenidos de las diferentes áreas o campos del conocimiento del modo más articulado que sea posible. En la actualidad, las Secuencias didácticas, que asumen el lugar de trabajar aquello que sería forzado abordar en relación a la Unidad didáctica o Proyectos que se estén desarrollando, incluyen las posibilidades de complejizar, establecer variantes y reiterar cuando se considere necesario; esto nos va permitiendo, a través de la articulación de las tres estructuras o formatos organizativos de la planificación didáctica, abordar en un período de tiempo, sin forzamientos, algunos de los contenidos de todos los campos del conocimiento o áreas de enseñanza que integran la tarea en el jardín de Infantes.

Incluimos en este libro propuestas de enseñanza, es decir ideas de actividades, que presenten un significado para los niños y estén incorporadas en planificaciones en las que se establezcan relaciones entre ellas y con las otras propuestas que se realicen en la sala, intentando articular los/as diferentes Campos/Áreas del Conocimiento/Áreas de Enseñanza/Curriculares/Disciplinas.

Presentamos propuestas de enseñanza abarcativas, flexibles, abiertas, posibles de ser contextualizadas en diversas situaciones. Son propuestas a modo de ejemplos que cada docente puede y debe adecuar a su contexto, su grupo y las metas pensadas para desarrollar en un espacio y un tiempo determinados.

Se consideran significativas ya que abordan aspectos que resultan pertinentes e interesantes para los niños pequeños; sin embargo, sólo lo serán si cada educador las plasma de significado, ya que deberán ser recreadas en las diferentes situaciones

escolares según la pertinencia para cada contexto, cada institución y cada grupo, a fin de enriquecer las actividades que realizan, incluyéndolas en sus planificaciones periódicas, ya sean Unidades didácticas, Proyectos o Secuencias didácticas.

> "Denominamos 'propuestas' a las actividades que presentamos, primeramente debido a que las posibles acciones que se establecen en las planificaciones integran por lo general las estrategias (el cómo de los docentes en todas sus posibilidades, es decir, consignas, modos de organización, inicio y cierre...) y las actividades (el cómo de los alumnos, que en general responde a lo planteado por los docentes), por lo cual no sería conveniente mencionarlas como actividades sino como propuestas de enseñanza. Pero, por otro lado, porque son posibles 'actividades' enmarcadas en un encuadre que las aleja de las tendencias lineales que plantean acciones aisladas, descontextualizadas y basadas en la ejercitación. En oposición a esta postura, se basan en propuestas significativas, contextualizadas y con sentido" (Pitluk y otros, 2014).

Esto implica incluirlas en el entramado de una Unidad didáctica o Proyecto, o como parte de las "actividades" de una Secuencia didáctica, que incluye una serie de propuestas vinculadas entre sí en función de los contenidos a trabajar, desde la idea de retomarlos para que se produzca una verdadera apropiación.

Como se expresó, lo presentado es necesariamente para repensar y acomodar a las necesidades y acciones que se planifican en el transcurso del año. Será cada educador, conocedor único de los intereses y necesidades de su grupo, quien por esa razón podrá realizar las adecuaciones pertinentes en función de las propuestas de un libro, que cumple con la función de acompañarlo en la compleja tarea de pensar, seleccionar y organizar las acciones de enseñanza para un grupo peculiar en un contexto y un tiempo específicos.

La inclusión de cada Campo/Área del Conocimiento/Área de Enseñanza o Curricular/Disciplina, se sostiene en la necesidad

de “mirar” y enriquecer las propuestas de enseñanza desde la peculiaridad de cada una/o, sin perder de vista la necesaria articulación entre todas/os, que da cuenta de la enseñanza globalizada e integrada que identifica a la Educación Inicial.

Desde la idea de una educación oportuna y una visión integral de los niños, se presentan en este libro propuestas para el trabajo en las salas de Jardín de Infantes, desde dos ejes diferentes y estrechamente relacionados:

1. **Los aportes posibles de cada Campo/Área del Conocimiento/Área de Enseñanza o Curricular/Disciplina a una Unidad didáctica y a un Proyecto, sin forzar la inclusión pero sosteniendo la importancia de enriquecerlos siempre que sea realmente significativo;**
2. **Propuestas de Secuencias Didácticas o de Actividades/Itinerarios específicos de cada Campo/Área del Conocimiento/Área de Enseñanza o Curricular/Disciplina, que también pueden presentar articulaciones con otras/os.**

Ambos ejes se fundamentan en una serie de conceptos, definiciones y reflexiones abordadas en cada capítulo específico, que permiten entender desde qué posición teórica se trabaja y se presentan las propuestas de cada Campo/Área del Conocimiento/Área de Enseñanza o Curricular/Disciplina.

El libro se desarrolla iniciando su recorrido con un capítulo que presenta algunas ideas y reflexiones acerca de la **Educación Inicial en la actualidad.**

Así mismo, explicita la organización de las propuestas de enseñanza a través de las tres estructuras didácticas/modalidades organizativas/formatos que se abordan en el Nivel Inicial en la actualidad, en coincidencia absoluta con el enfoque y los Documentos curriculares vigentes. A saber: las Unidades didácticas, los Proyectos y las Secuencias didácticas o de Actividades.

Cabe aclarar que si bien se reconocen las diferentes denominaciones referidas a las modalidades mencionadas y se acepta la diversidad de las mismas, se toma distancia de la lucha que aleja sin sentido y las confrontaciones que no impliquen discusiones

interesantes en defensa de nuestro nivel ni adecuaciones a los diferentes contextos y situaciones.

Este **primer capítulo**, a su vez, incluye los aportes del Juego Trabajo en sus diferentes versiones, y de los Talleres, y se incluyen referencias al Juego Dramático o centralizado, por considerarlos fundamentales para nuestra actualidad educativa. Así mismo se abordan algunos aspectos acerca de la planificación anual y la evaluación, que aportan una mirada a los modos de incluirlos en las prácticas educativas de nuestro nivel.

En el **Capítulo 2** se presentan una **Unidad didáctica** y un **Proyecto** a modo de ejemplos, analizados y enriquecidos por los diferentes especialistas de los/as diversos/as Campos/Áreas del Conocimiento/Áreas de Enseñanza o Curriculares/Disciplinas, especialmente convocados para la escritura de este libro.

Los capítulos siguientes incluyen los aportes de los diversos Campos/Áreas del Conocimiento/Áreas de Enseñanza o Curriculares/Disciplinas, comenzando por las Ciencias Sociales y Naturales por su impronta en el trabajo sobre los recortes de la realidad natural y social, incorporando luego los capítulos pertinentes de Prácticas del Lenguaje (Lengua oral y escrita) y Literatura; Matemática, Artes Visuales, Expresión corporal, Educación Musical y Educación física. Cabe aclarar que los ejemplos de Secuencias didácticas presentados están pensados específicamente para las salas de 4 y 5 años, aunque pueden ser adaptados para las salas de 3 años.

El libro finaliza con un capítulo que presenta algunas conclusiones a modo de cierre.

La organización de las propuestas de enseñanza en el Jardín de Infantes a través de Unidades didácticas, Proyectos y Secuencias didácticas. La planificación Anual. La inclusión del Juego Trabajo o Juego en Sectores en sus diferentes versiones, del Juego Dramático o centralizado y de los Talleres

Laura Pitluk

"Se puede creer que los niños que asisten al Nivel Inicial son demasiado pequeños para pensar en aprendizajes sistemáticos y en propuestas de enseñanza que aborden contenidos escolares. Sin embargo, hace mucho tiempo que sabemos que tanto el Jardín Maternal como el Jardín de Infantes son espacios educativos en los cuales se enseña y se aprende, pero desde una identidad propia que ubica a la Educación Inicial (al igual que a los otros niveles del Sistema Educativo) como responsables de la enseñanza de contenidos significativos, pero necesariamente adecuados a los primeros años de la vida.

Los contenidos son 'la organización escolar del conocimiento', le otorgan sentido a las acciones, especifican las metas que explicitan la intencionalidad pedagógica. La Educación Inicial es responsable de

enseñar determinados conocimientos y éstos le otorgan esa identidad propia, al igual que las peculiaridades en los modos de enseñarlos, es decir, las estrategias y actividades, la organización de los tiempos y espacios, los materiales, los vínculos educativos, la evaluación. Es un nivel con valor en sí mismo, por lo tanto no implica meramente la preparación para la escolaridad posterior tantas veces sólo reconocida a la Escuela Primaria" (Pitluk y otros, 2014).

Los contenidos responden a aquello que es válido en cada sociedad, la escuela no puede transmitir toda la cultura y por eso debe elegir aquello que considera pertinente desde los propósitos de la enseñanza; de ahí la importancia de revisar el "currículum oculto", es decir, aquello que subyace a los contenidos expresamente formulados en los Diseños Curriculares.

En el Jardín de Infantes, los conocimientos/contenidos escolares, desde hace muchos años están organizados en **Campos de Conocimiento/Áreas de Enseñanza/Áreas Curriculares/ Disciplinas**. Los Diseños Curriculares así como los aspectos del "currículum oculto" que se manifiestan en las acciones y decisiones cotidianas, y las propuestas de enseñanza que se seleccionan y concretan, ponen de manifiesto una concepción determinada acerca de la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el docente, el alumno, la institución; también acerca de lo político, lo cultural y la ciencia. Los contenidos son "toda producción del conocimiento que se da en el ámbito de la escuela" e incluyen conceptos, procedimientos, normas, valores...

Se hace necesario realizar determinadas aclaraciones acerca de los diferentes modos de entender y definir esta organización de los contenidos en Áreas o Campos, que caracterizan a la Educación Inicial. Sus primeras inclusiones fueron desde las denominaciones de Áreas curriculares o Disciplinas, pero en el intenso recorrido de nuestro nivel por sostener su inclusión sin perder su propia identidad (que implica no dividir las propuestas rígidamente en ejes demasiado estancos y alejados de las posibilidades de enseñar y de aprender en edades tempranas),

se fue incorporando en los últimos tiempos la particularidad de concebirlos de formas más amplias, abarcativas y pertinentes, dando lugar a la inclusión del juego como un Área o Campo de enseñanza. Por estos motivos, en la actualidad, tendemos a pensarlos y denominarlos de manera que den cuenta de estos cambios en la mirada, que una vez más, no adquieren una única modalidad, ya que las diferentes regiones van desarrollando sus propios procesos.

En conclusión, se denominan **Áreas o Campos de enseñanza, Campos del Conocimiento e incluso Campos de Experiencias;** estos dos últimos hacen mención a la posibilidad de articular diferentes áreas en el mismo espacio, como por ejemplo, uno que incluya todas las áreas artístico expresivas; la denominación "Campos de Experiencia" implica, además, la idea de aprender haciendo, es decir, que los niños sean participantes activos expuestos a situaciones reales; desde esta mirada, se presentan los contenidos a modo de "haceres" prácticos y concretos Esta última modalidad es la que ya conocemos y elegimos hace muchos años para el Jardín Maternal y sus peculiaridades con respecto a los conocimientos y la enseñanza.

> "Pensar sobre las diferentes concepciones educativas, nos ayuda a definir explícitamente qué tipo de sujeto queremos formar. El estilo de las propuestas de enseñanza sostiene la diferencia entre enfoques bien distintos: puede basarse en la repetición lineal y la ejercitación vacía de significados que implica un aprendizaje por repetición, no significativo, por lo cual no implica una verdadera apropiación basada en la comprensión y en las relaciones de sentido; pero también, contrariamente a lo recién explicitado, puede presentarse desde un enfoque completamente diferente, que se sostiene en las relaciones con significado, la pertinencia, las posibles respuestas múltiples, la participación activa que da lugar a la diversidad y complementariedad de ideas y acciones. Cuando pensamos en la escuela que queremos para nuestros niños, nos referimos a esta segunda opción" (Pitluk y otros, 2014).

Definimos al Nivel Inicial como un espacio de enseñanza y "transmisión" de determinados y seleccionados aspectos de la cultura, desde una mirada transformadora, participativa, abierta, comprometida, flexible, significativa, contextualizada. Y, como se expresó, esto se manifiesta en cada propuesta, en cada relación, en cada actitud, en cada acción...

Por ejemplo,

- al seleccionar propuestas portadoras de sentido para los niños pequeños, disfrutables, desafiantes, que les resulten significativas, que sean apropiadas a sus edades, contextualizadas según su realidad,
- al integrar los contenidos y las propuestas de enseñanza (estrategias y actividades) en planificaciones coherentes desde las prioridades de la Educación Inicial, las características infantiles y las metas seleccionadas para cada grupo en particular, articuladas entre sí a fin de favorecer los aprendizajes,
- al sostener el juego como aspecto fundamental y como eje de la educación (especialmente en los primeros años) y por lo tanto de las propuestas,
- al incluir el aprendizaje por descubrimiento, la exploración, la experimentación, el movimiento, el hacer, característicos de la participación activa en estas edades,
- al aceptar la diversidad de respuestas, resoluciones, posibilidades, ideas, acciones,
- al establecer modalidades en las cuales favorecemos la participación de todos y no sólo de los que suelen hacerlo porque les resulta sencillo, poniendo en juego diversidad de estrategias según el Área o Campo de Conocimiento, las propuestas y el grupo de niños,
- al detenernos a mirar a los niños, abrazarlos, comprenderlos, escucharlos realmente y tener en cuenta lo que cada uno dice y necesita,
- al explicarles los por qué de lo que hacemos haciéndolos siempre partícipes de las acciones y también de las decisiones cuando esto es posible,

- al considerar sus necesidades, intereses, deseos y determinar cómo y cuándo abordarlos,
- ...

Contrariamente a lo recién mencionado, podemos enumerar otras acciones que nos alejan de los ideales educativos desde los cuales pensamos la Educación Inicial...

Por ejemplo,

- falta de organización de los espacios, los tiempos y los materiales para que estén y estemos disponibles para los niños y las tareas que implica cada situación de enseñanza,
- descuido en el diseño y desarrollo de las propuestas adecuadas para nuestros alumnos, sus intereses, necesidades, posibilidades...,
- ausencia de brazos y abrazos a disposición de los pequeños a fin de "acogerlos" en su ingreso y su estadía en el jardín,
- acciones inadecuadas en los valiosos momentos con nuestros alumnos, descuidándolos por ocuparnos de aspectos indebidos, como ordenar el armario, conversar con otros adultos mientras los pequeños esperan, desarrollar las propuestas con una taza de café en la mano...,
- referirse a los niños de forma descalificadora, haciéndolos partícipes de creencias injustas por el solo hecho de ser categóricas y determinantes, asentadas sobre las faltas de posibilidades de algunos de ellos, obviamente según nuestro criterio personal y subjetivo,
- falta de mirada de las diferentes situaciones y posibilidades de cada niño aceptando la diversidad de fortalezas y debilidades,
- ...

Y todo esto se expresa en lo cotidiano:

- Una larga e interminable espera en una ronda aburrida para ir a saludar a la Bandera sin una propuesta que los convoque mientras nos ocupamos de recibir a los que van llegando,
- El juego en el patio sin mirada adulta, sin sostén docente, porque estamos conversando con otro adulto olvidándonos

de nuestra función como responsables del cuidado y la educación infantiles en todos sus aspectos y todos sus momentos,

- Los Actos Patrios repletos de canciones practicadas eternamente y disfraces estereotipados y molestos para repetir de memoria palabras sin sentido supuestamente características de una época que debiera ser mirada desde la complejidad y la diversidad,
- La eterna paciencia para que los educadores terminen de ponerse de acuerdo con respecto a la organización de algunas tareas como la cartelera, la exposición o muestra de alguna propuesta, la ubicación de algún material,
- El festejo del día de la madre en lugar del día de la familia, en el cual se recita una antigua poesía sobre las madres y se entregan regalos para ellas sin contemplar que asisten al jardín niños con diversidad de situaciones familiares... entonces, por ejemplo, un niño pequeño le pregunta a la Operadora del Hogar de Tránsito en el que vive y que lo acompañaba en la situación "Yo que no tengo mamá, ¿a quién le tengo que dar este regalo? ¿A vos?..." absolutamente innecesario agregar más dolor al dolor que ya tienen los niños,
- ...

Todo lo mencionado implica un encuadre desde el cual nos hacemos responsables como adultos profesionales de nuestras actitudes, acciones y decisiones. Nada ni permite ni justifica el trato desconsiderado, el descuido, la falta de atención, de mirada, de responsabilidad educativa. Nada de nada.

Por otra parte, el respeto por la diversidad cultural de los alumnos no implica sólo conocer las diferentes culturas y los aspectos más próximos para los niños, sino también abrir el abanico de posibilidades incluyendo un repertorio diverso, a fin de ampliar el mundo infantil en todos los aspectos.

Ahora bien, como ya explicitamos, el conocimiento es el eje central de la tarea pedagógica, que permite a los sujetos la aproximación a la realidad que los rodea transformándola y transformándose; dicha apropiación es favorecida u obstaculizada

fuertemente según el estilo que asumen las propuestas que se desarrollan; las mismas responden a un determinado enfoque didáctico que, como expresamos anteriormente, se plasma en cada acción y en cada elección.

Preguntarse por qué y para qué enseñar determinados contenidos y realizar determinadas propuestas e incluirlas en determinadas planificaciones, nos ayuda a comprender si el tipo de tareas y acciones educativas desarrolladas o por desarrollar sostienen coherencia con el modelo al que adherimos y mantienen una relación significativa con las metas y los aspectos ideológicos desde los cuales miramos, elegimos y ponemos en marcha la enseñanza.

Las propuestas de enseñanza en el jardín de Infantes se organizan a través de tres Estructuras didácticas/Modalidades organizativas/Formatos: las Unidades didácticas, los Proyectos y las Secuencias didácticas. Continuando con la idea de no establecer dicotomías por razones de terminología siempre que hagamos mención a los mismos aspectos, se considera que hablar de Estructuras didácticas, de Modalidades organizativas y de Formatos, hace referencia a las diferentes posibilidades desde las cuales se organizan las planificaciones y en consecuencia las propuestas en el Jardín de Infantes, que forman parte de la historia y características de la Educación Inicial. Las mismas han tenido diferente presencia e importancia de acuerdo a las épocas, las zonas, los estilos institucionales...

Las Unidades didácticas, se definen como la organización de un recorte de la realidad natural y social, que puede ser geográfico o no. Es importante que las mismas incluyan la mirada de las diferentes Áreas de enseñanza o Campos del Conocimiento (que organizan el conocimiento a enseñar, o sea los contenidos), siempre que no sea forzado. Entonces, se aporta al recorte elegido desde las Prácticas de Lenguaje, la Literatura, la Matemática, lo Artístico, lo Social, el Conocimiento de la Naturaleza, lo Corporal... que enriquecen el trabajo a desarrollar desde sus aportes específicos.

Algo semejante sucede si decidimos trabajar centralmente con un Proyecto en lugar de una Unidad didáctica, solo que este

implica la organización de la tarea en función de un producto final que le da sentido a la misma, y para el cual se investiga.

La diferencia entre abordar con los niños "La biblioteca del Jardín" como un RECORTE de la realidad (es decir una Unidad didáctica) o abordar el Proyecto "Armamos la biblioteca de la sala", muestra la única distinción entre ambas estructuras didácticas; en el primer caso se centraliza la tarea en ese RECORTE de la realidad mientras que en el segundo se hace en función del PRODUCTO al que se quiere arribar, es decir, la biblioteca del jardín y todo el proceso se basa en investigar para adquirir los saberes necesarios para lograrlo.

Es exclusiva decisión de cada educador, con el debido asesoramiento de los directivos, resolver si se va a trabajar una Unidad didáctica o un Proyecto y seleccionar cuál será. Estas decisiones y elecciones surgen de aquello que considera significativo y pertinente para su grupo de alumnos, en ese momento específico y durante un tiempo determinado. Tendrá en cuenta las características, intereses y necesidades de todos y de cada uno de los niños, sus aprendizajes previos, sus ritmos, sus situaciones personales, grupales, familiares, de la comunidad y de la sociedad en ese momento determinado; así mismo, considerará los lineamientos curriculares que ponen de manifiesto los ideales y prescripciones educativas (generales y abarcativas) y el Proyecto Educativo Institucional o Proyecto Escuela de su institución en el cual los mismos se especifican y contextualizan para dicha situación particular.

Siempre es conveniente contar con una Unidad didáctica o Proyecto central, mirada/o desde las diferentes Áreas de Enseñanza o Campos del Conocimiento, a fin de articular el trabajo entre las mismas, no "primarizar" al Nivel Inicial desde una división estricta en disciplinas (que forma parte de la educación en los otros niveles) e integrar en las propuestas de enseñanza diferentes contenidos de diferentes campos.

Los Proyectos (al poder ser a largo, mediano o corto plazo) nos permiten ubicarlos como "la tarea central" (como mencionábamos anteriormente) pero también organizar Proyectos

complementarios (por ejemplo de arte, de matemática o de alguna temática específica como puede ser "El cuidado de los dientes"). También podemos incluir Proyectos a largo plazo, para desarrollar durante varios meses de forma paralela y transversal, complementado las propuestas que se realizan como parte de la Unidad didáctica o Proyecto central, como por ejemplo, el Proyecto "Armamos la huerta del Jardín"; o un Proyecto a corto plazo, como por ejemplo "La semana del juego".

Aquellos aspectos que sería forzado desarrollar como parte de la Unidad didáctica o Proyecto central, y que no estén incluidos en los proyectos complementarios, se podrán abordar desde las Secuencias didácticas/ Secuencias de actividades/ Itinerarios; por esto las denominamos "Secuencias didácticas complementarias" o "Secuencias didácticas No vinculadas al Recorte de la Unidad didáctica o el Proyecto central" o también "Secuencias didácticas Específicamente diseñadas", para dar cuenta (desde todas estas denominaciones) de la importancia de no forzar la inclusión de todas las áreas o campos pero también de abordarlos en todos los momentos escolares. Estas Secuencias, justamente, no necesitan tener vinculación con el trabajo de la Unidad didáctica o Proyecto, dado que cumplen la función de incluir aquello que **no se vincula** con los mismos, motivo por el cual sus propuestas es conveniente planificarlas aparte y no como parte de la Unidad didáctica o el Proyecto que se estén desarrollando. Por esto se diferencia del Itinerario, recorrido o secuencia que sigue la Unidad didáctica o el Proyecto como parte de su devenir específico.

Una vez más, se establece la distancia con las discusiones acerca de los modos de denominar lo mismo, y se consideran sinónimos a las Secuencias didácticas, las Secuencias de actividades y los Itinerarios.

Entonces, las/os Secuencias didácticas / Secuencias de Actividades / Itinerarios, implican la articulación coherente de diferentes propuestas de actividades en función de determinados contenidos, desde la concepción de que todos los conocimientos deben trabajarse en más de una oportunidad; es decir, que se

deben realizar varios abordajes de los conocimientos para lograr apropiaciones significativas y comprensivas. Las Propuestas Secuenciadas permiten retomarlos, complejizarlos, reiterarlos con o sin variantes o variaciones, a fin de que los niños puedan apropiárselos verdaderamente.

Como ya expresamos, en el Jardín de Infantes ocupan especialmente el lugar de organizar las propuestas "Complementarias o No vinculadas" con las Unidades didácticas o Proyectos centrales porque sería forzar inclusiones sin sentido, por lo cual complementan este trabajo. Por esto también se las denomina "Secuencias Específicamente diseñadas".

Retomamos a continuación los componentes que incluyen las tres estructuras didácticas desarrolladas:[1]

Unidades didácticas y Proyectos:

- JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DEL RECORTE: el porqué de la elección del recorte.
- FUNDAMENTACIÓN: relevamiento de la información y aspectos que fundamentan y encuadran el trabajo.
- PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS Y AFIRMACIONES Y/O RESPUESTAS: explicitan los saberes que se van a trabajar y los aprendizajes a los que se quiere arribar.
- RED DE CONTENIDOS: implica seleccionar aquello que se va a enseñar y establecer relaciones entre los diferentes contenidos.
- OBJETIVOS/PROPÓSITOS BÁSICOS: expresen las metas más importantes a trabajar.
- CONTENIDOS: contextualizados, pueden o no estar organizados por áreas siempre y cuando mantengan un criterio de organización entendible.
- ITINERARIO DE PROPUESTAS (estrategias y actividades) vinculadas con el recorte o proyecto y sus materiales:

1. Estos se explicitan en profundidad en Pitluk, Laura: *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes: unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas. El juego trabajo*, Homo Sapiens, Rosario, 2006.

- Actividades de inicio: se incluyen las relacionadas con la presentación del recorte o proyecto, la indagación de saberes previos y por lo general una salida didáctica.
- Actividades de desarrollo: desde el abordaje de todas las áreas, resulta más adecuado organizarlas articulándolas, puede proponer una salida didáctica.
- Actividades de cierre: sintetizan lo trabajado, también puede incluir una salida didáctica.

Pueden estar ordenadas temporalmente, dando una idea del itinerario a seguir. Es interesante especificar a qué áreas pertenecen.

- ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS, NO VINCULADAS O ESPECÍFICAMENTE DISEÑADAS: presentan sus propósitos u objetivos y contenidos, pueden pertenecer a un área o no y deben estar organizadas a modo de ***Secuencias Didácticas.***
- ACTIVIDADES COTIDIANAS: saludo a la Bandera, intercambio o nucleamiento, merienda, juegos en el patio. Es necesario explicitarlas sólo si se realizará algo distinto necesario de explicar.
- JUEGOS ESPONTÁNEOS: listado de propuestas a realizar en los momentos de actividades "menos dirigidas".
- PLANIFICACIÓN DE LOS TIPOS DE JUEGO Y TALLERES: se especifica el tipo de juego a desarrollar y sus implicancias (Juego Trabajo, Trabajo Juego, Juego en Sectores, Dramático, centralizador, Talleres, otros).
- PLANIFICACIÓN DE LAS SALIDAS DIDÁCTICAS: antes, durante y después de las salidas.
- TIEMPO DE DURACIÓN ESTIMATIVO: desde... hasta...
- ESPACIOS: Dónde.
- EVALUACIÓN: de la propuesta general y de las diferentes instancias, de todos los componentes didácticos, de los aprendizajes de cada niño, de lo grupal, auto evaluación del docente. Durante el desarrollo se irán realizando evaluaciones semanales de todo lo sucedido, atendiendo al proceso realizado. Al finalizar cada Unidad didáctica o Proyecto, se realizará la ***Evaluación final***: del grupo, de cada niño, de la actuación docente y de todos los componentes de la planificación.

- El ***cronograma o agenda semanal*** dará debida cuenta de la distribución de las propuestas, considerando que:
  - Todas las áreas estén representadas.
  - Haya equilibrio entre las propuestas específicas de la Unidad didáctica o Proyecto y las complementarias o no vinculadas con los mismos.
  - Exista equilibrio entre las actividades con consignas específicas y las más abiertas.
  - Haya equilibrio entre las actividades más dinámicas y las más receptivas.
  - Tenga presencia de lo lúdico en distintas propuestas.
  - Se incluya el juego espontáneo o libre en sectores (con renovación de materiales).
  - Se integren diferentes tipos de Juego: juego trabajo, juego en sectores, trabajo juego, juego dramático o centralizado, talleres, con contenidos definidos.

Secuencias didácticas

- JUSTIFICACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN.
- OBJETIVOS/PROPÓSITOS.
- CONTENIDOS.
- PROPUESTAS SECUENCIADAS (estrategias y actividades).
- MATERIALES.
- TIEMPO: CUÁNDO, FRECUENCIA.
- EVALUACIÓN: de la propuesta y de todos los componentes didácticos, de los aprendizajes de cada niño, de lo grupal, auto evaluación del docente.

Presentamos a continuación una guía que consideramos una herramienta significativa que puede colaborar en la compleja tarea de leer en profundidad y analizar responsablemente una Unidad didáctica o un Proyecto, a fin de concretar la supervisión y devolución a los docentes autores de los mismos.[2]

2. Fue realizada por Silvana Amato y Graciela Ainajyan, dos directoras a cargo de jardines de la localidad de Lanús en la Provincia de Buenos Aires, en el marco de una capacitación a los directivos de la zona realizada por Laura Pitluk, tomando en cuenta la bibliografía de dicha

Supervisión de Unidad didáctica o Proyecto **Docente:** ______________________________ **Fecha:** ______________	
SELECCIÓN: ¿DA CUENTA DE LA SIGNIFICATIVIDAD EN RELACIÓN AL GRUPO Y AL CONTEXTO? ¿ATIENDE A LA COMPLEJIDAD Y CONTEXTUALIZACIÓN? ¿MANIFIESTA COHERENCIA CON LA TRAYECTORIA EDUCATIVA QUE SE ESTÁ DESARROLLANDO? **TÍTULO:** ¿APUNTA AL RECORTE O TEMÁTICA ELEGIDOS? ¿PLANTEA CON CLARIDAD UN RECORTE DE LA REALIDAD SIGNIFICATIVO O UN PRODUCTO CON SENTIDO AL QUE SE QUIERE ARRIBAR?	
JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DEL RECORTE	¿SE JUSTIFICA COHERENTEMENTE EN RELACIÓN CON EL GRUPO, CON EL MOMENTO DEL AÑO, CON LO TRABAJADO PREVIAMENTE?
FUNDAMENTACIÓN	¿SE FUNDAMENTA DESDE EL MARCO TEÓRICO? ¿TOMA EN CUENTA EL DISEÑO CURRICULAR? ¿INCLUYE BIBLIOGRAFÍA?
PREGUNTAS Y AFIRMACIONES	¿ORGANIZAN LOS SABERES A TRABAJAR? ¿ESTÁN RELACIONADAS CON LA FUNDAMENTACION? ¿FORMULAN ASPECTOS QUE DAN CUENTA DE LOS CONTENIDOS A ENSEÑAR Y LOS APRENDIZAJES A CONSTRUIR?
RED DE CONTENIDOS	¿PRESENTA UNA ORGANIZACIÓN CLARA Y COHERENTE DE LOS CONTENIDOS Y SUS RELACIONES? ¿INCORPORA TODO AQUELLO QUE SE VA A ENSEÑAR (ESPECIALMENTE LO VINCULADO CON EL RECORTE O TEMÁTICA) Y SUS RELACIONES?
OBJETIVOS / PROPÓSITOS BÁSICOS	¿SON SUFICIENTES PERO NO EXCESIVOS? ¿ESTAN CLARAMENTE FORMULADOS Y ORGANIZADOS? ¿DAN CUENTA DE LOS “PARA QUÉ” PRINCIPALES DEL RECORTE O PRODUCTO? ¿ESTAN RELACIONADOS DE MANERA SIGNIFICATIVA CON LOS MISMOS? ¿MANTIENEN COHERENCIA CON LOS CONTENIDOS Y PROPUESTAS?

capacitadora abordada en el curso. La guía fue corregida por Laura Pitluk. Se destaca el compromiso de ambas directoras, tanto en la organización y concreción del curso como en la realización de esta guía, en su búsqueda constante de instrumentos que revitalicen las tareas de los directivos.

CONTENIDOS	¿DAN CUENTA DE LOS ASPECTOS FUNDAMENTALES DEL RECORTE O PRODUCTO QUE SE VAN A ENSEÑAR? ¿PLANTEAN CON CLARIDAD QUÉ SE QUIERE ENSEÑAR? ¿SON SUFICIENTES, NI ESCASOS NI EXCESIVOS? ¿ESTÁN CONTEXTUALIZADOS Y ESPECIFICADOS? ¿DAN CUENTA DE AQUELLO QUE SE VA A DESARROLLAR EN LAS PROPUESTAS?
ITINERARIO DE PROPUESTAS DE ENSEÑANZA O ACTIVIDADES	¿MANIFIESTAN UN RECORRIDO SIGNIFICATIVO Y CON SENTIDO? ¿SIGUEN UNA SECUENCIA COHERENTE Y CLARA? ¿SOSTIENEN UNA COHERENCIA INTERNA EN FUNCIÓN DEL TRABAJO A REALIZAR? ¿ABORDAN O PONEN EN MARCHA LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS PLANTEADOS? ¿INTEGRAN PROPUESTAS ACORDES AL GRUPO DE NIÑOS, CON SENTIDO, SIGNIFICATIVAS, ABIERTAS, POTENTES, CONVOCANTES, DESAFIANTES? ¿TIENEN EN CUENTA DIVERSAS MODALIDADES, DINÁMICAS Y ESTRATEGIAS? ¿INCLUYEN AL JUEGO EN TODAS SUS POSIBILIDADES? ¿MANTIENEN COHERENCIA CON LAS OTRAS PROPUESTAS AULICAS E INSTITUCIONALES?
ACTIVIDADES DE INICIO, DESARROLLO Y CIERRE.	¿SE PROPONEN ACTIVIDADES DE INICIO, DESARROLLO Y CIERRE? ¿PLANTEA ACTIVIDADES EN LAS CUALES PRESENTA LA UNIDAD? ¿INDAGA LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS ACERCA DEL TRABAJO A INICIAR? ¿EN LAS ACTIVIDADES DE DESARROLLO INTEGRA PROPUESTAS QUE INCLUYAN LAS DIFERENTES ÁREAS O CAMPOS? ¿LO REALIZA MANIFESTANDO LAS ESPECIFICIDADES DE CADA UNA Y LA NECESARIA COHERENCIA ENTRE TODAS EN RELACIÓN A LA MODALIDAD DE ENSEÑANZA? ¿PRESENTA ACTIVIDADES QUE PERMITAN DAR UN CIERRE A LA UNIDAD O PROYECTO Y LA APERTURA AL SIGUIENTE? ¿PRESENTA ACTIVIDADES QUE PERMITAN EVALUAR LO TRABAJADO?

SECUENCIAS DIDÁCTICAS COMPLEMENTARAS/NO VINCULADAS/ ESPECIFICAMENTE DISEÑADAS	¿ABORDAN LOS ESPACIOS CURRICULARES O ASPECTOS QUE NO FUERON INCLUIDOS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA O EL PROYECTO CENTRAL EN FORMA SUFICIENTE? ¿PRESENTAN COHERENCIA INTERNA Y CONTINUIDADES CON SENTIDO EN FUNCIÓN DE LOS CONTENIDOS? ¿LAS MISMAS IMPLICAN COMPLEJIZACIONES, VARIACIONES Y REITERACIONES?
ACTIVIDADES COTIDIANAS	¿PLANTEAN UNA RESIGNIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES COTIDIANAS? ¿SE PRESENTAN VARIANTES? ¿INCLUYEN PROPUESTAS Y MATERIALES NUEVOS? ¿SON SIGNIFICATIVOS?
JUEGOS ESPONTÁNEOS	¿LOS PREVEE? ¿LOS ENUNCIA? ¿PRESENTA UN LISTADO DE ACTIVIDADES Y MATERIALES PARA ESTOS MOMENTOS ESPONTANEOS?
INCLUSIÓN DE PROPUESTAS ESPECÍFICAS DE JUEGO Y TALLERES	¿QUE TIPOS DE JUEGO INCLUYE: JUEGO TRABAJO EN SUS DOS VARIANTES, DRAMÁTICO O CENTRALIZADO, LIBRE EN SECTORES? ¿INTEGRA EN ELLOS PROPUESTAS RELACIONADAS CON LA UNIDAD DIDACTICA O EL PROYECTO? ¿EN EL JUEGO TRABAJO PLANTEA LOS CUATRO MOMENTOS: INICIO- DESARROLLO -ORDEN Y EVALUACIÓN? ¿ABRE TODOS LOS SECTORES? ¿LOS ENRIQUECE? ¿LOS RENUEVA? ¿ALTERNA LA “APERTURA” DE LOS SECTORES EN LOS DIFERENTES JUEGOS? ¿INCLUYE A LOS NIÑOS EN LA ORGANIZACIÓN DE SECTORES Y ESCENARIOS, EN LA INTEGRACIÓN DE LOS MATERIALES, EN LA RENOVACIÓN DE LOS ESPACIOS, EN EL JUEGO LIBRE? ¿ENRIQUECE LOS SECTORES INCORPORANDO MATERIALES TRABAJADOS DURANTE LA SEMANA? ¿INCLUYE MATERIALES NUEVOS? ¿REALIZA TALLERES ÁULICOS O INTEGRADOS?

SALIDAS DIDÁCTICAS	¿PLANIFICA LA SALIDA COHERENTEMENTE CON LA UNIDAD O PROYECTO Y EN LOS MOMENTOS PERTINENTES? ¿PRESENTA ACTIVIDADES ANTES, DURANTE Y DESPUES DE LA SALIDA? ¿ANTICIPA LO NECESARIO DESDE LO ORGANIZATIVO Y EL ROL DOCENTE, CON LOS NIÑOS Y CON LAS FAMILIAS? ¿DISTRIBUYE Y EXPLICITA LAS TAREAS EN SUBGRUPOS? ¿POSTERIORMENTE RETOMA LO TRABAJADO, SE SOCIALIZA Y SE INTEGRA EN EL TRABAJO A DESARROLLAR DURANTE TODA LA UNIDAD DIDÁCTICA O EL PROYECTO? ¿INCLUYE, DE SER POSIBLE, SALIDADS DIDÁCTICAS EN DIFERENTES MOMENTOS DEL ITINERARIO A REALIZAR?
TIEMPO DE DURACIÓN DESDE… HASTA…	¿ES ADECUADO EL TIEMPO APROXIMADO? ¿LO ADECÚA A LAS NECESIDADES QUE VAN SURGIENDO?
EVALUACIÓN	¿EVALÚA TODOS LOS COMPONENTES DE LA PLANIFICACIÓN? ¿EVALÚA EL PROCESO A FIN DE ESTABLECER LAS MODIFICACIONES PERTINENTES? ¿LAS INCLUYE EN LA EVALUACIONES PERIÓDICAS, EN LA FINAL Y EN LOS CRONOGRAMAS? ¿INCLUYE A LOS PROCESOS GRUPALES, LAS SITUACIONES PERSONALES, SUS CONSIGNAS E INTERVENCIONES, LAS PROPUESTAS? ¿EVALÚA CON LOS NIÑOS Y COLEGAS PARTICIPANTES? ¿EVALÚA CON LOS DIRECTIVOS TOMANDO EN CUENTA SUS APORTES?
GRUPAL	¿TIENE EN CUENTA LA MIRADA SOBRE LO GRUPAL Y EL PROCESO REALIZADO?
DE CADA NIÑO	¿ÉVALUA LOS APRENDIZAJES INDIVIDUALES?
INTERVENCION DOCENTE	¿EVALUA SU PROPIA TAREA, SUS PROPUESTAS Y SUS INTERVENCIONES?

CRONOGRAMA O AGENDA SEMANAL	
ESPACIOS CURRICULARES	¿INCLUYE TODOS LOS ESPACIOS CURRICULARES?
EQUILIBRIO ENTRE LAS PROPUESTAS	¿HAY EQUILIBRIO ENTRE LAS PROPUESTAS ESPECÍFICAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA O PROYECTO Y LAS COMPLEMENTARIAS O NO VINCULADAS CON LOS MISMOS? ¿HAY EQUILIBRIO ENTRE LAS ACTIVIDADES CON CONSIGNAS ESPECÍFICAS Y LAS MÁS ABIERTAS? ¿HAY EQUILIBRIO ENTRE LAS MÁS DINÁMICAS Y LAS MÁS RECEPTIVAS? ¿PLANTEA A LO LARGO DE CADA SEMANA SITUACIONES LUDICAS?

Complementamos la guía presentada con una formulada para andamiar la supervisión de las Secuencias didácticas/ Itinerarios

Supervisión de la Secuencia didáctica **Docente:** ______________________________ **Fecha:** ______________ **SELECCIÓN:** ¿DA CUENTA DE LA SIGNIFICATIVIDAD EN RELACIÓN AL GRUPO Y AL CONTEXTO? **TÍTULO:** ¿DA CUENTA DE AQUELLO QUE SE QUIERE TRABAJAR? ¿PLANTEA CON CLARIDAD Y SENTIDO LA REFERENCIA A LOS CONTENIDOS?	
JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN	¿SE JUSTIFICA COHERENTEMENTE EN RELACIÓN CON EL GRUPO, CON EL MOMENTO DEL AÑO, CON LO TRABAJADO PREVIAMENTE?
FUNDAMENTACIÓN	¿SE FUNDAMENTA DESDE EL MARCO TEÓRICO? ¿TOMA EN CUENTA EL DISEÑO CURRICULAR? ¿INCLUYE BIBLIOGRAFÍA?
OBJETIVOS / PROPÓSITOS	¿SON SUFICIENTES PERO NO EXCESIVOS? ¿ESTAN CLARAMENTE FORMULADOS Y ORGANIZADOS? ¿DAN CUENTA DE LOS “PARA QUÉ” PRINCIPALES QUE LE OTRORGAN SENTIDO A LA SECUENCIA? ¿MANTIENEN COHERENCIA CON LOS CONTENIDOS Y PROPUESTAS?

CONTENIDOS	¿DAN CUENTA DE LOS ASPECTOS FUNDAMENTALES QUE SE VAN A ENSEÑAR? ¿PLANTEAN CON CLARIDAD QUÉ SE QUIERE ENSEÑAR? ¿SON SUFICIENTES, NI ESCASOS NI EXCESIVOS? ¿ESTÁN CONTEXTUALIZADOS Y ESPECIFICADOS? ¿DAN CUENTA DE AQUELLO QUE SE VA A DESARROLLAR EN LAS PROPUESTAS?
PROPUESTAS DE ENSEÑANZA O ACTIVIDADES	¿MANIFIESTAN UN RECORRIDO SIGNIFICATIVO Y CON SENTIDO? ¿MANIFIESTAN UNA COHERENCIA INTERNA Y UNA SECUENCIACIÓN SIGNIFICATIVA ENTRE ELLAS? ¿SIGUEN UNA SECUENCIA COHERENTE Y CLARA QUE POSIBILITA RETOMAR EN CADA UNA DE ELLAS LO ABORDADO EN LA ANTERIOR Y CERRAR ABRIENDO LAS PUERTAS A LA QUE LA CONTINÚA? ¿SOSTIENEN UNA COHERENCIA INTERNA EN FUNCIÓN DEL TRABAJO A REALIZAR? ¿ABORDAN O PONEN EN MARCHA LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS PLANTEADOS? ¿INTEGRAN PROPUESTAS ACORDES AL GRUPO DE NIÑOS, CON SENTIDO, SIGNIFICATIVAS, POTENTES, CONVOCANTES? ¿MANTIENEN COHERENCIA CON LAS OTRAS PROPUESTAS AULICAS E INSTITUCIONALES?
TIEMPO DE DURACIÓN: ESTÁN INTEGRADAS POR PROPUESTAS DE ENSEÑANZA/ ACTIVIDADES, EN GENERAL ENTRE TRES Y SEIS/OCHO	¿ES ADECUADA LA CANTIDAD DE PROPUESTAS QUE LA INTEGRAN? ¿SE ADECÚA A LAS NECESIDADES QUE VAN SURGIENDO? ¿SE TIENE EN CUENTA LA NECESIDAD DE COMPLEJIZAR, ESTABLECER VARIANTES Y REITERACIONES QUE DEBEN ESTAR ESTIPULADAS, MAS ALLA DE LAS QUE VAYAN SURGIENDO?

EVALUACIÓN	¿EVALÚA TODOS LOS COMPONENTES DE LA PLANIFICACIÓN? ¿EVALÚA EL PROCESO A FIN DE ESTABLECER LAS MODIFICACIONES PERTINENTES? ¿LAS INCLUYE EN LA EVALUACIONES PERIÓDICAS, EN LA FINAL Y EN LOS CRONOGRAMAS? ¿INCLUYE A LOS PROCESOS GRUPALES, LAS SITUACIONES PERSONALES, SUS CONSIGNAS E INTERVENCIONES, LAS PROPUESTAS? ¿EVALÚA CON LOS NIÑOS Y COLEGAS PARTICIPANTES? ¿EVALÚA CON LOS DIRECTIVOS TOMANDO EN CUENTA SUS APORTES?
GRUPAL	¿TIENE EN CUENTA LA MIRADA SOBRE LO GRUPAL Y EL PROCESO REALIZADO?
DE CADA NIÑO	¿EVALÚA LOS APRENDIZAJES INDIVIDUALES?
INTERVENCION DOCENTE	¿EVALÚA SU PROPIA TAREA, SUS PROPUESTAS Y SUS INTERVENCIONES?

CRONOGRAMA O AGENDA SEMANAL	
ESPACIOS CURRICULARES	¿INCLUYE LOS ESPACIOS CURRICULARES POCO ABORDADOS EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Y PROYECTOS?
EQUILIBRIO ENTRE LAS PROPUESTAS	¿HAY EQUILIBRIO ENTRE LAS PROPUESTAS ESPECÍFICAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA O PROYECTO Y LAS COMPLEMENTARIAS O NO VINCULADAS CON LOS MISMOS? ¿HAY EQUILIBRIO ENTRE LAS ACTIVIDADES CON CONSIGNAS ESPECÍFICAS Y LAS MÁS ABIERTAS? ¿HAY EQUILIBRIO ENTRE LAS MÁS DINÁMICAS Y LAS MÁS RECEPTIVAS? ¿PLANTEA A LO LARGO DE CADA SEMANA SITUACIONES LÚDICAS?

AL CUMPLIR CON LA FUNCIÓN DE COMPLEMENTAR EL TRABAJO DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Y PROYECTOS, SE HACE NECESARIO CONSIDERAR ESTE ÍTEM DE LA GUÍA DE ANÁLISIS Y SUPERVISIÓN DE LOS MISMOS, PRESENTADOS RECIENTEMENTE EN ESTE CAPÍTULO.

SECUENCIAS DIDÁCTICAS COMPLEMENTARIAS/ NO VINCULADAS/ ESPECIFICAMENTE DISEÑADAS	¿ABORDAN LOS ESPACIOS CURRICULARES O ASPECTOS QUE NO FUERON INCLUIDOS EN LA UNIDAD DIDÁCTICA O PROYECTOS EN FORMA SUFICIENTE? ¿PRESENTAN COHERENCIA INTERNA Y CONTINUIDADES CON SENTIDO EN FUNCIÓN DE LOS CONTENIDOS? ¿LAS MISMAS IMPLICAN COMPLEJIZACIONES, VARIACIONES Y REITERACIONES?

Estos aportes nos permiten analizar con mayor exhaustividad la presencia de las tres estructuras didácticas que organizan la tarea en el Jardín de Infantes, y la pertinencia de las elecciones e inclusiones de las mismas y de sus componentes.

Como se explicitó en la Introducción, este libro presenta los posibles aportes de las diferentes Áreas o Campos a la Unidad didáctica y Proyectos, seleccionando dos a modo de ejemplos posibles, y presenta en sus diferentes capítulos propuestas de Secuencias didácticas específicas de cada Área o Campo, que ocuparían el lugar (también a modo de ejemplos) de Actividades no vinculadas, Complementarias o Específicamente diseñadas.

> "Hace muchos años que incorporamos en el Jardín de Infantes la enseñanza de contenidos de los diferentes campos del conocimiento (áreas, disciplinas) que se articulan con el juego; incluso hoy pensamos que el juego (o los juegos), en todas sus posibilidades, es también contenido a ser enseñado.

Nos encontramos actualmente frente al desafío de recuperar lo lúdico, de volver a situar el juego en su lugar primordial en la vida de los niños y de los Jardines, de alcanzar modos de concretar las propuestas de enseñanza con la mayor presencia de componentes lúdicos. También nos encontramos frente al desafío de concretar propuestas significativas para nuestros niños, esas que invitan y dan ganas, esas que nos encuentran con sonrisas en los rostros, cuerpos en movimiento, manos que se entrelazan, palabras que se intercambian, disfrute que se comparte, aprendizajes que se favorecen desde una enseñanza responsable.

Ahora bien, ¿lo educativo excluye el afecto y el cuidado? Bajo ningún punto de vista, y menos aun cuando pensamos en la educación de 0 a 5/6 años. No existe educación que tenga sentido si no se sostiene en vínculos que eduquen desde el afecto, con las acciones, mostrando coherencia entre lo que esperamos y lo que brindamos, siendo 'ejemplos' en nuestros modos de accionar, en nuestras decisiones, en las modalidades que asumimos al establecer las relaciones, en el modo de comunicarnos, en nuestras actitudes que se transmiten en cada gesto, en cada acción y en cada palabra.

La Educación Inicial tiene en sus manos la inclusión de los niños en el mundo de la escolaridad; los educadores del Nivel Inicial pueden enseñarles que el aprendizaje es más potente cuando va de la mano del afecto, que se puede aprender con placer, que los vínculos respetuosos y bien establecidos permiten avanzar con más fortaleza en el camino, que los maestros son el sostén y el sustento de muchos de los procesos, que debemos alejarnos de las falsas oposiciones para buscar la complementariedad en las acciones y en las propuestas, que podemos enriquecernos cada día, mutuamente, como docentes, como alumnos, como seres humanos.

Es, en definitiva, la construcción de la humanidad la que le da sentido a la escuela" (Pitluk, 2013).

La construcción de esta humanidad le da sentido al acto educativo porque la educación necesita sentar sus significados en la formación de los niños como sujetos integrales, íntegros e integrados. Las propuestas de las diferentes Áreas o Campos del Conocimiento pierden su valor si no se incluyen en la construcción propia que cada ser humano desarrolla como parte de una sociedad a la cual le aporta y de la cual recibe valores democráticos y solidarios. Es decir, los diferentes contenidos en su conjunto deben aportar a la formación de los alumnos especialmente como personas pensantes, críticas y participativas, y desde ahí se incorporan en esta conformación de lo humano y de la humanidad que es parte de cada uno y pierde sentido si no se construye con los otros.

Desde esta mirada, es imprescindible que la escuela se aleje de las discusiones en vano, las luchas por el poder, las competencias agotadoras, que tantas veces nos encuentran descuidando el tiempo de la infancia y de lo educativo. Muchas supuestas contradicciones escolares esconden disputas sin sentido dándole el espacio a aspectos irrelevantes que nos alejan de lo verdaderamente importante.

> "Una de las principales dicotomías plantea una controversia que adquirió en la actualidad un lugar relevante, no sólo para el jardín maternal, sino para la vida del Nivel Inicial en general. La misma se refiere a la incorrecta y compleja oposición creada entre el juego y los contenidos. ¿Los chicos van a jugar o van a aprender?
>
> Pareciera difícil de entender que son aspectos complementarios, que no se trata de dicotomizar 'jugar o aprender', 'jugar o enseñar', y que esto se relaciona con el lugar del juego y también el del conocimiento en la escuela, siendo primordial lograr que no se pierda ni lo uno ni lo otro. La incorporación explícita de los contenidos dio riqueza al pensar y el hacer en el Nivel Inicial y puso formalmente en evidencia que en este Nivel como en el resto del Sistema Educativo Formal, hay conocimientos a ser abordados; y los contenidos

plantean la organización escolar de esos conocimientos considerados válidos. Revalorizar el lugar de los contenidos y al Nivel como contexto de enseñanza de conocimientos, no implica bajo ningún punto de vista olvidar el lugar relevante que ocupa el juego en la vida y en los aprendizajes de los niños pequeños. Menos aún significa perder la esencia del Nivel como un espacio educativo diferenciado en el cual se realizan diferentes tipos de propuestas que articulan las relaciones entre propuestas lúdicas, juego, enseñanza y aprendizaje escolar desde la mirada de las construcciones continuas, el disfrute, la presencia de lo lúdico.

Entonces cabe la pregunta '¿Qué relaciones existen entre juego, enseñanza y aprendizaje?'[...]

No es entonces cuestión de elegir entre juego y contenidos sino de complementar los aportes, entendiendo que el juego es (entre otras cosas) el modo de aprender y conocer de los niños, por lo cual la Escuela Infantil debe considerar el planteo de propuestas de enseñanza con la mayor presencia posible de lo lúdico. [...] Desligar el aprendizaje del disfrute y del placer es desligarlo de la vida. Entonces, ¿cómo podría aprender el niño? Dejar afuera al juego de la educación en la primera infancia, es dejar afuera la esencia de la niñez. Entonces ¿cuándo juega el niño? Y en definitiva ¿cuándo es niño? No ceder el lugar del juego, implica no perder la identidad del Nivel y no primarizarlo, ni siquiera solapadamente. Pero esto no va asociado a olvidar el lugar de los contenidos y la enseñanza, sino en todo caso implica replantearse qué entendemos por contenidos y enseñanza, de qué contenidos estamos hablando y cómo los estamos abordando" (Pitluk, 2007).

Por otra parte, es importante incorporar a las diversas propuestas que se desarrollan en el Jardín de Infantes, los diferentes modos de organizar las actividades específicas de juego que denominamos Juego Trabajo, Juego en Sectores y Juego Dramático/ Centralizado.

Primeramente es importante destacar que existen dos tipos diferentes de Juego Trabajo:

1. **El conocido también como Juego en Sectores**, que puede asumir diversas modalidades en relación con el tipo de propuestas para cada sector /rincón, ya que las mismas pueden ser más o menos determinadas por el docente. Nuevamente, cuanto más creatividad y apertura haya en las acciones educativas, más se abre el abanico de posibilidades y así se enriquece la tarea. No obstante, **siempre presenta sus cuatro momentos: planificación, desarrollo, orden y evaluación;** así mismo sostiene sus ejes fundamentales: el trabajo en pequeños grupos a fin de favorecer los intercambios e interacciones más fluidos y cercanos, la decisión entre diversas opciones vinculadas con distintas áreas e intereses, la fortaleza de la interacción y comunicación en los pequeños grupos, la participación más activa por parte de los niños al no ser propuestas centralizadas para todo el grupo, la posibilidad de los docentes de "entrar y salir" de las tareas en cada uno de los sectores sin ser necesarios de forma constante para que la misma pueda llevarse a cabo. Esta especial organización y dinámica que presenta variadas propuestas que los niños seleccionan, desarrollan y evalúan conjuntamente, le imprime una dinámica peculiar a las acciones y permite abordar diversos contenidos y propuestas de manera simultánea. En la actualidad y en función de todo lo explicitado a lo largo de este capítulo, en los diversos sectores o rincones se retoman aspectos trabajados tanto en la Unidad didáctica o Proyecto central como en los Proyectos complementarios y en las Secuencias didácticas. **Es importante diferenciar el Juego Trabajo del Juego libre o espontáneo en Sectores,** ambos necesarios en la Educación Inicial porque cumplen con metas distintas; éste último implica los mismos cuatro momentos (planificación, desarrollo, orden y evaluación) pero de una forma lo suficientemente "abierta" como para considerarse un "juego libre". Los niños eligen el rincón o sector, desarrollan las actividades en función

de la identidad y materiales de cada uno, se ordena cada sector y se evalúa en grupo total compartiendo experiencias y acciones. El juego libre o espontáneo en sectores se considera una opción válida e importante si no tiene una presencia excesiva, ocupando tiempos del jardín que debieran ser optimizados para diferentes propuestas, y si su implementación no incluye siempre los mismos espacios y exactamente iguales materiales; por otra parte es importante considerar que su presencia no le debe quitar al Juego Trabajo el espacio en la cotidianeidad educativa con los más pequeños, siendo una de las actividades más preciadas de la Educación Inicial. Entonces, consideramos que el Juego Trabajo es una propuesta fundamental por favorecer la elección entre opciones, las tareas en pequeños grupos, las acciones diversas, las posibilidades simultáneas, los materiales al alcance de los niños, la posibilidad y prioridad de que sean ellos mismos los que los toman y ordenan, la atención a los diversos intereses y necesidades... Es importante destacar que por lo general se abordan contenidos, propuestas y se utilizan materiales ya conocidos y usados previamente por los niños con la idea de retomarlos en función de las elecciones de cada uno; también podrían incluirse propuestas y materiales por primera vez a fin de evaluar el interés del grupo por los mismos, sin embargo esto no es lo más común debido a que por el tipo de propuesta el docente debe incluirse rotativamente en los diferentes sectores y no permanecer en uno determinado. Cabe aclarar que hablamos de sectores más que de rincones porque esta denominación permite pensar en espacios abiertos de organización de materiales, que no "arrinconan" y que pueden utilizarse en diferentes propuestas más allá del lugar en el que se guardan. Por otra parte, el orden de los materiales puede hacerse previamente al momento de la evaluación pero también posteriormente si se considera importante observar grupalmente lo realizado antes de guardarlo; esto no debe ser necesariamente igual ni en todos los sectores ni en todos los Juegos, por lo cual en

algunos se puede ordenar antes de evaluar y en otros lo contrario, dependiendo de las necesidades que presenta cada propuesta.

2. **El otro tipo de Juego Trabajo conocido también como Trabajo Juego,** se asemeja en los momentos, en la posibilidad de elegir entre diferentes opciones y en el trabajo en pequeños grupos, pero implica un trabajo estrechamente vinculado con la Unidad didáctica o Proyecto, desde el cual se retoma lo observado en la Experiencia directa/Salida didáctica, preparando los materiales y objetos necesarios para recrear el escenario visitado a fin de desarrollar uno o varios Juegos Dramáticos. **Un eje fundamental de este tipo de Juego Trabajo se basa en la preparación de estos materiales y objetos a fin de escenificar el Juego Dramático, que no debe ser exclusivamente ni uno solo ni al finalizar el proceso**; por el contrario, pueden ser varios y variados en función de la preparación de diversos materiales y elementos que vayan enriqueciendo los diferentes Juegos Dramáticos, previa reflexión y evaluación con los chicos acerca de lo necesario para organizar el escenario en cuestión.

El **Juego Dramático** también ocupa un lugar fundamental en las propuestas de enseñanza del Jardín de Infantes, tanto como parte del Juego Trabajo en el sector/rincón de dramatización o como una propuesta específica y central. Podemos desarrollar un Juego Dramático a fin de abordar contenidos de literatura en relación a cuentos e historias, o para retomar lo observado y trabajado en una Experiencia directa/Salida didáctica a fin de vivenciar lo aprendido y avanzar en los aprendizajes, o al iniciar un recorte para poder analizar qué saben los chicos acerca del mismo (por ejemplo dramatizar una escena en la plaza para anticipar cuánto y qué conocen los niños con respecto a ella).

Entonces, el Juego Dramático aporta al trabajo de Unidades didácticas y Proyectos, pero también puede ser parte de una Secuencia didáctica/Itinerario Específicamente diseñado para trabajar determinadas escenas cotidianas a través de la dramatización; por ejemplo, diferentes actividades que implican la

dramatización situaciones familiares, como paseos, el momento de dormir, de comer...y muchas veces se desarrolla en estrecha relación con la literatura y el teatro, los cuentos y los títeres.

El **Juego centralizado** sostiene una estrecha relación con el Juego Dramático, ya que implica dramatizar en función de determinadas situaciones a recrear asumiendo diferentes roles, preparando previamente materiales que enriquezcan la dramatización, en función de algún eje específico. Por este motivo se consideran como propuestas semejantes con algunos aspectos distintivos; en el desarrollo del Juego Dramático, es tan interesante y posible preparar con los niños el escenario justo antes de comenzar la actividad, como preparar previamente determinados materiales y elementos (como propone el juego centralizado) o esperarlos con un convocante escenario preparado previamente. Una vez más, esto dependerá de las decisiones docentes en cada situación. Reiteramos la idea de variar creativamente las propuestas, distanciándonos de la idea de realizarlas siempre de la misma forma. A su vez, remarcamos una vez más la importancia de alejarnos de las discusiones por las diferencias sutiles en las denominaciones o desarrollo de las propuestas de enseñanza, especialmente las consideradas centrales para la Educación Inicial, porque lejos de aportar innovaciones paralizan la creatividad y la búsqueda de alternativas posibles. Por esto, insistimos, pensamos en el Juego Dramático / Juego Centralizado.

Una mención especial merece la propuesta de Talleres en la Educación Inicial, como modalidad alternativa de organizar la enseñanza. Nacen desde la oposición a la escuela tradicional en los otros niveles del Sistema Educativo y como modo de encontrar propuestas alternativas en el Jardín de Infantes, tanto para suplantar el Juego Trabajo (en muchas ocasiones implementado de manera rígida y estereotipada) como para resignificar las jornadas extendidas posibilitando que los niños integren otros grupos y participen en otros espacios.

Cabe aclarar que los talleres pueden ser áulicos o integrados; los áulicos pueden realizarse para abordar todo tipo de propuesta en la sala, tanto las que forman parte de las Unidades

didácticas o Proyectos centrales, como las que están incluidas en los Proyectos complementarios o las Secuencias didácticas.

Los Talleres integrados le otorgan una dinámica diferente a las jornadas educativas en el Nivel Inicial y enriquecen la vida cotidiana de las instituciones. Implican la integración de las diferentes salas del jardín (todas o algunas), encontrándose en propuestas diferentes y sin relación con el trabajo específico que se desarrolla en cada una. Se sustentan en el intercambio institucional, el uso de espacios diversos, la conformación de grupos integrando todos a los miembros de la institución, en función de la producción de propuestas conjuntas y de una tarea que los centra para la resolución de determinadas consignas presentadas por el docente responsable del Taller.

La modalidad de Taller implica una especial dinámica que transforma las tareas desde un intercambio constante y la construcción conjunta del conocimiento. Los alumnos son artesanos de sus propios conocimientos, incentivados por la trama grupal que favorece los aprendizajes personales, a través de las interacciones que se producen especialmente en las tareas en pequeños grupos. Para que todo esto sea posible es absolutamente fundamental sostener la mirada sobre lo grupal, dándole extrema importancia a la conformación de un grupo en función de las tareas a realizar. Esta mirada sobre lo grupal se pone en juego desde las ideas cooperativas y solidarias, que fomentan la mirada sobre los otros, las actitudes solidarias, las producciones compartidas. Las tareas en pequeños grupos fortalecen estos aspectos y son la base de la dinámica de Taller. El ida y vuelta entre las propuestas en grupo total, individuales y por sobre todo en pequeños grupos, le otorgan identidad a esta modalidad; se complementa con la importancia de lograr un ida y vuelta entre la reflexión y la acción, basada en la idea de hacer-producir-pensar-reflexionar sobre lo que se hizo y se produjo. Los momentos de Puesta en común, Síntesis y Devolución que forman parte de las diferentes implementaciones, caracterizan al taller como modalidad alternativa; poner en común lo producido en cada subgrupo implica socializar lo trabajado a fin de enriquecerse mutuamente; el docente como enseñante, coordinador y guía sintetiza lo expuesto por cada pequeño grupo encontrando las

coincidencias y disidencias entre las diversas producciones, y realiza la devolución del proceso grupal (tan fundamental para los aprendizajes que se deciden abordar y favorecer).

La inclusión de modalidades alternativas en la Educación Inicial enriquece la vida del jardín en todos sus aspectos. La creatividad abre las puertas a un mundo posible, enriquecido, utópico...pero desde la idea de las utopías posibles a favor de las infancias.

> "Los tiempos vacíos de significado y carentes de sentido, esos que se diluyen en propuestas desganadas y aburridas, que olvidan que los niños pequeños son seres ávidos de explorar y enriquecerse, conectarse y moverse, tocar y relacionarse, recorrer y sentir, ubican a la Educación Inicial, a los docentes y a los niños, en lugares de pobreza educativa. En cambio, esos imaginados y construidos desde la valoración absoluta de nuestro nivel y nuestros alumnos, enriquecen la vida escolar desde las búsquedas, los desafíos, los encuentros, el disfrute de ser partícipes activos de procesos escolares favorecedores, significativos y valorizados.
>
> El Nivel Inicial es para el niño su primera conexión con un ámbito social diferente al de su núcleo familiar, en donde estructura nuevas formas de relacionarse con el mundo social a partir de aprendizajes intencionalmente estructurados y pensados para el grupo del cual forma parte.
>
> La profesionalización de los jardines y los educadores pierde su sentido si se pone en juego como una acción individual desconectada de las acciones institucionales. Las instancias de planificación y diseño deben posibilitar el intercambio entre los docentes y con los equipos directivos que coordinan las diversas acciones. De este modo es posible enriquecerse y recrear las propias ideas en interacción con las de los demás, reconocidas como otras posibilidades. Valorar el trabajo en equipo como un insumo para las propias decisiones y

como potenciador de la propia tarea significa priorizar el interjuego para dar lugar a alternativas diversas.

Dentro de su contexto educativo, los docentes del Nivel Inicial crean escenarios en la sala para llevar adelante una serie de prescripciones curriculares vinculadas a la edad de sus alumnos, a las características propias del grupo, al contexto cultural y social donde está inserta la escuela, en consonancia con las políticas educativas propias de un país o de una región" (Pitluk y otros, 2014).

Para posibilitar esta adecuación a las propias realidades, las prescripciones que brinda cada Diseño Curricular serán amplias y abarcativas, referidas a los Marcos teóricos sustentados en ideologías específicas y a los encuadres establecidos por el enfoque didáctico, y nunca prescripciones específicas que indiquen a los educadores qué deben realizar exactamente, como sucede en las concepciones tradicionales.

En coherencia con todo lo planteado, pensamos en un estilo de planificación que se adecue a estas ideas y propuestas, es decir, se sustente en un marco teórico democratizado, participativo y significativo, que no siga andariveles fijos y estáticos.

"La planificación como herramienta enriquece la tarea educativa porque permite anticipar, secuenciar, reflexionar, evaluar; le imprime coherencia y unidad de sentido a las propuestas y tareas escolares.

Sobre la base de considerar a la planificación didáctica como una herramienta de profesionalización de las propuestas e intervenciones educativas, es fundamental que se conforme como un instrumento válido para educadores e instituciones.

Mirar a la planificación desde este lugar, nos permite alejarnos de la idea de que es una sobrecarga que agrega pedidos sin sentido a la compleja tarea docente.

Entenderla como necesaria para organizar el trabajo, permite vivirla como una parte de la tarea a realizar que colabora en el desarrollo de la práctica cotidiana. Es decir,

cuando se anticipan los aspectos posibles de ser pensados previamente, en la realidad podemos dedicarnos con más tranquilidad a todo lo que inevitablemente va surgiendo más allá de lo previsto.

Cabe aclarar que, contrariamente a lo que se cree, planificar no implica ser rígido ni caminar por andariveles fijos; la planificación entendida como una trama flexible sostiene los recorridos educativos imprimiéndoles riqueza y creatividad. Sin embargo, cuando se improvisa no se puede ser creativo, sino más bien sobre la base de lo previamente pensado se pueden establecer innovaciones que enriquecen las ideas en función de lo que va surgiendo.

Por otra parte, la planificación no es sólo un instrumento fundamental para los docentes sino también para las instituciones, porque permite articular las tareas de las diferentes aulas, organizar el encuadre común, y mantener una coherencia en el proyecto compartido.

Ahora bien, la planificación pone en juego un determinado enfoque didáctico enmarcado en aspectos teóricos e ideológicos; dicho enfoque da sustento a los lineamientos curriculares del País y de la Provincia o Jurisdicción. Para abordar la tarea de planificar, es necesario conocerlos y comprenderlos. Así mismo es importante definir los componentes del modelo didáctico, su inclusión en la planificación, y las posibles propuestas de actividades en función de todos estos aspectos. [...] Esta idea de planificación difiere de otras que la entienden como una estructura rígida, inmodificable, y, por lo tanto, no factible de ser contextualizada y recreada. Desde esta mirada el docente es un mero ejecutor de lo diseñado por otros, y la enseñanza es una mera actividad práctica que ejecuta las ideas tomadas prestadas de otras disciplinas, consideradas más rigurosas desde lo científico que la didáctica (cuyo objeto de estudio es la enseñanza). Lejos de estas consideraciones, pensamos en un docente diseñador creativo de sus acciones, que pueda tejer tramas ricas y plenas

> de colores, en función del acceso a las mejores alternativas para la infancia. [...] Por todo lo expuesto, planteamos la importancia de una planificación pensada como un instrumento que colabora con la tarea de los docentes y las instituciones, pero entendida como una herramienta flexible que se adecua a los cambios y las necesidades que se van sucediendo" (Pitluk, 2006).

La **Planificación Anual**, tantas veces considerada tediosa e inadecuadamente formulada, merece una atención particular. Nos alejamos de la Planificación Anual que implica determinar a principio del año escolar estrictamente todo lo que vamos a realizar a lo largo del ciclo lectivo; muy por el contrario, la entendemos como un boceto que anticipa y organiza aquellos aspectos generales que se pueden delimitar una vez finalizado el Período de Inicio, ya sea porque se van a trabajar constantemente a lo largo del año incluidos en las diferentes planificaciones y propuestas (por ejemplo, se evalúa que el grupo necesita un abordaje profundo de la lengua escrita y se lo explícita en la Planificación Anual), ya sea porque implican los Proyectos a realizar a largo plazo o la concreción del Proyecto Institucional o Proyecto Escuela Específico de ese año.

Las Planificaciones Anuales pueden organizarse incluyendo una Fundamentación, metas (ya sean Propósitos u Objetivos), Estrategias generales y abarcativas, los Proyectos Anuales.

También puede incluirse un recorrido tentativo a seguir, señalando algunas posibles Unidades didácticas y Proyectos, pero dando lugar a que no todos se realicen y dejando también espacios que permitan incluir otros posibles que vayan surgiendo.

Es importante, entonces, encuadrar a la planificación en el marco de aquello que queremos para la educación de los niños pequeños en relación con las propuestas con sentido, el disfrute y el juego entrelazado con la enseñanza y el aprendizaje.

La planificación manifiesta el deseo de los educadores de enseñar, por eso la planificación es entendida como un sistema. La planificación manifiesta el proceso mental de los educadores, permite anticipar sucesos y pensar resultados, es autoría de cada

docente pero a su vez un proceso y un producto institucional. Es un instrumento de comunicación que debe plasmarse por escrito y que permite mirar lo que antes no se miró, descubrir problemas que antes no se presentaron.

Desde todo lo explicitado, pensamos en una educación humanizante, sostenida en la concepción de educación desde la condición humana y el desarrollo humano. Desde esta mirada es fundamental pensar en el extremo valor de las intervenciones docentes en las situaciones de enseñanza, en cómo enmarcan las posibilidades infantiles favoreciéndolas o coartándolas, y en la increíble influencia que ejercen sobre los alumnos, su animarse a hacer, decir y probar, su seguridad para accionar que se desarrolla en estrecha relación con la mirada y las actitudes docentes, y con los vínculos de respeto, cuidado, protección e incentivo que se establecen.

La escuela puede ser ese lugar donde la búsqueda de la verdad vaya adelante de las competencias sin sentido que nos alejan de lo importante: buscar y encontrar los mejores modos de enseñar significativa y respetuosamente a nuestros alumnos (en todas las edades y niveles educativos) y crear espacios desde los que se puedan generar encuentros democráticos que nos fortalezcan a todos, aceptando la diversidad y la pluralidad; siempre priorizando nuestra mirada como educadores en los alumnos, los procesos de enseñanza y los de aprendizaje, sostenidos en el respeto, el cuidado y el afecto profundo y profesional.



Unidad didáctica y Proyecto a modo de ejemplos desde los aportes de las diferentes Áreas o Campos del Conocimiento

En este capítulo, tal cual se explicitó en la Introducción, se presentan una Unidad didáctica y un Proyecto a modo de ejemplos. Los mismos fueron realizados por un grupo de docentes y luego enriquecidos por los diferentes especialistas que participamos en este libro, a fin de fortalecer la mirada desde cada Área o Campo así como desde la didáctica general del Nivel.

La propuesta es especificar y contextualizar las ideas presentadas en los diferentes capítulos, tanto las referidas a los enfoques, posibilidades y aportes de cada Área o Campo, como a las generales que sostienen las propuestas de enseñanza en nuestro Nivel en la actualidad.

En ambos ejemplos se incluyen gran cantidad de Objetivos/Propósitos y Contenidos, a fin de realizar una propuesta de máxima que abarque todos los posibles aportes y potencie las miradas e ideas de los diversos especialistas. Sabemos, sin embargo, que en la práctica escolar es conveniente cuidar el exceso de metas y contenidos.

Cabe aclarar que, en estos ejemplos, se desarrollan todos los componentes de las planificaciones y en forma exhaustiva, a fin de favorecer la riqueza y la comprensión de los mismos. Sin embargo, no siempre es necesario incluirlos a

todos, ya que puede implicar sostener algunas reiteraciones que pueden evitarse. Por ejemplo, las **Afirmaciones** o respuestas a las **Preguntas problematizadoras**, al ser otro modo de formular los **Contenidos** como saberes a ser enseñados, pueden superponerse.

Es importante considerar que no todas las Áreas o Campos de conocimiento deberán incluirse obligatoriamente en el desarrollo de las Unidades didácticas o Proyectos, sino sólo en el caso que tengan sentido y constituyan un aporte a su comprensión y que nunca sea forzada dicha inclusión. Las Secuencias didácticas/Itinerarios pueden referirse a una sola Área o Campo, o articular más de una.

Por otra parte es importante considerar que algunos contenidos que se abordan constantemente a modo transversal, no es conveniente incluirlos en las planificaciones periódicas, para no sobrecargar las mismas. Es decir, que los contenidos vinculados con lo actitudinal, afectivo y social pueden ser integrados en la Planificación Anual, debido a que se trabajan constantemente y de esta forma se evita su reiteración. Nos referimos, por ejemplo, al respeto por las nomas y acuerdos, la participación grupal, la convivencia y el intercambio con los otros...



UNIDAD DIDÁCTICA: PIZZERÍA “EL CEDRÓN”[1]
Sala de 5 años

FUNDAMENTACIÓN

La pizzería se ubica en el barrio de Mataderos de la Ciudad de Buenos Aires, en Juan Bautista Alberdi 6101, esquina Murguiondo. La misma existe en este lugar desde al año 1908.

1. Este trabajo fue realizado por un grupo de docentes como parte de su tarea en un curso de capacitación fuera de servicio sobre Planificación didáctica, dictado por Laura Pitluk en el Cepa (Escuela de Capacitación Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires).



En el año 2010 el barrio de Mataderos cumplió 121 años. La escuela que trabajó esta Unidad didáctica está ubicada a 20 cuadras de la pizzería seleccionada. A nivel institucional se decidió trabajar el aniversario del barrio. Por dicho motivo, se consideró relevante tomar este recorte, por ser uno de los lugares más antiguos que el barrio posee.

Se trata de un recorte atractivo para los niños. Partirán de algo conocido por ellos, para adquirir nuevos conocimientos.

Es una pizzería llena de recuerdos, música típica y personajes famosos. Ellos pueden ser “leídos y mirados” desde los aportes de las distintas áreas. Por ejemplo desde las ciencias sociales, los roles, funciones, la historia y su relación con el barrio; desde las ciencias naturales, el trabajo sobre las transformaciones de objetos y materiales que se utilizan en la producción de los alimentos y bebidas.

En relación con la expresión corporal y la educación musical, el baile de músicas diferentes, la apreciación de producciones, de los compañeros y/o de danzas en videos.



También cobran presencia los contenidos matemáticos relacionados con los números, las medidas y la organización de los espacios, ya que al ser un contexto cotidiano y significativo permite a los niños resolver situaciones problemáticas y comprender el sentido de los conocimientos matemáticos.

Las Prácticas del lenguaje se abordan en sus tres ejes: la **oralidad,** desde la presencia de contextos comunicacionales diversos, la **lectura** y la **escritura** de gran variedad de textos y la presencia de textos literarios.

PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS

- ¿Qué es una pizzería?
- ¿Para qué existen las pizzerías?
- ¿Todas las pizzerías son iguales?
- ¿Qué diferencia a “El Cedrón” de las demás pizzerías?
- ¿Qué objetos posee en el local y en la vereda? ¿Por qué?
- ¿Quiénes trabajan allí?
- ¿Qué roles cumplen dentro del local?
- ¿Qué objetos utilizan cada uno de ellos para trabajar?
- ¿Todos se visten de la misma manera? ¿Por qué?
- ¿En qué lugar de la pizzería trabajan?
- ¿Cómo puedo saber qué productos se venden al ingresar al local?
- ¿Cuántas variedades de pizzas venden?
- ¿Cómo puedo observar las diferentes comidas para realizar el pedido?
- ¿La pizzería siempre se llamó “El Cedrón”?
- ¿Cuántos años hace que está en el barrio?

AFIRMACIONES

- La pizzería es un negocio en el cual podemos comer diferentes tipos de pizzas.
- La pizzería existe para poder adquirir pizzas en el local o pedirlas a domicilio a través del teléfono.



- Todas las pizzerías se diferencian por los espacios y objetos utilizados en el local; la decoración; los espacios estipulados para los clientes (mesas, barra, sillones); los tipos de pizzas que venden; la forma en que la venden (por metro, por cuartos, por porción); la vestimenta de los empleados.
- Las diferencias que existen entre "El Cedrón" y las otras pizzerías son la cantidad de años que posee en el barrio y su nacimiento como bodegón en el año 1908, así como también, los objetos que existen en el local y en la vereda que cuentan parte de la historia del mismo.
- En el interior del local (colgados en las paredes) aparecen fotos y recortes de diarios de las diferentes peleas de Justo Suárez. El mismo fue un gran boxeador que nació y vivió en este barrio. Con un marco especial, se encuentra el artículo periodístico que anuncia la visita del personaje a la pizzería y posee una foto grupal de él con los dueños de la misma.
- Trabajan varios empleados: cajeros, mozos, pizzeros, cocineros.
- Cada empleado posee una función particular: el *cajero* hace las cuentas a cobrar en relación con los pedidos realizados; el *mozo* atiende a los clientes, realiza los pedidos, sirve los platos y cobra; el *pizzero* elabora la pizza; el *cocinero* prepara diferentes platos como milanesas, sándwiches, papas fritas.
- Cada empleado utiliza diferentes objetos según su función. El *pizzero* utiliza el horno pizzero, la pala de madera para movilizar la pizza dentro del horno, la pinza de metal para tomar la pizzera, la pizzera para colocar la pizza. El *cocinero* utiliza diferentes cubiertos en tamaño grande o chico: cucharas, cuchillos, tenedores, pinzas. El *mozo* utiliza bandejas y trapo rejilla. El *cajero* es el encargado de la caja registradora.
- El *mozo* tiene un delantal y una camisa blanca con el nombre "El Cedrón". El *cajero* posee un pantalón negro y una camisa igual que la del mozo. El *cocinero* y el *pizzero* utilizan un delantal más largo, una remera blanca, un gorro o



bandana en la cabeza y guantes para evitar la caída de cabellos en la comida mientras las mismas se elaboran. Los guantes también son una norma de higiene para evitar tocar los alimentos con las manos. El mozo, para higienizar la mesa, utiliza el trapo rejilla que debe lavar periódicamente con agua y jabón o lavandina.

- El mozo trabaja en el sector de las mesas, el cajero en el mostrador y el pizzero con el cocinero en la cocina.
- En las paredes existen carteles con los nombres de las pizzas y sus precios, de publicidad, informativos y fotos.
- Las variedades de pizzas son: mozzarella, napolitana (mozzarella y tomate), jamón y morrones (mozzarella, jamón y morrones), fugazzeta (cebolla y mozzarella), longaniza (mozzarella, rodajas de longaniza). La especialidad de "El Cedrón": es la pizza de verdura (mozzarella, verdura y salsa blanca).
- En las mesas el mozo entrega los menús con los diferentes productos que se venden y el precio de los mismos. Si se llama por teléfono se consulta de forma individual según lo que se desea comprar.
- Antiguamente era un bodegón llamado "La primera curva".
- Existe desde el año 1908, hace 102 años en el barrio. Con el nombre "El Cedrón" desde 1935, hace 75 años.
- También existen fotografías antiguas, retratos de Pugliese y Gardel, y dibujos de Aníbal Troilo, personajes importantes en la historia musical de nuestro país, artistas admirados por los diferentes dueños de la pizzería.
- En la vereda hay un busto de Justo Suarez "el torito de mataderos" de color dorado. El mismo se encuentra con el torso desnudo, los guantes de boxeo y en posición de pelea.

Estas preguntas y afirmaciones son algunas de las que se pueden incluir, y no las únicas posibles.



RED DE CONTENIDOS

PIZZERIA "El Cedrón"

FUNCIÓN SOCIAL:
- Vender pizzas y comidas elaboradas: en el local o entrega a domicilio.

ROLES Y FUNCIONES:
- Cajero: cobra; maneja el dinero.
- Mozo: sirve a los clientes. Es la conexión del cliente con el cocinero, el pizzero y el cajero.
- Pizzero: elabora las pizzas.
- Cocinero: elabora los diferentes platos.
- Clientes: consumen.

ESPACIO:
- Ubicacion geografica: Barrio de Mataderos
- Espacio interno (sectores):
  - Sector de elaboracion
  - Sector de ventas
  - Sector comedor

TIPO DE VESTIMENTA Y OBJETOS PARA PRESERVAR O CUIDAR LA SALUD:
- Mozo: delantal, trapo rejilla.
- Cocinero: delantal, gorro, guantes.
- Pizzero: delantal, gorro, guantes.

SISTEMA DE COMUNICACIÓN:
- Carteles en el local: comida/precio.
- Carta: comida/precio.

NORMAS DE HIGIENE:
- Lavado de mano y de objetos
- Limpieza de las mesas y el espacio

COMIDAS:
- Pizzas: diferentes variedades
- Comidas elaboradas Servicio de cafeteria

OBJETOS:
- Horno pizzero
- Pala
- Pinza
- Pizzeras
- Cubiertos varios tamaños
- Grandes: cucharas, cuchillos, tenedores, pinzas

MEMORIA COLECTIVA:
- Cambios en el local a lo largo de la historia.
- Cambios a nivel de herramientas y objetos para elaborar los alimentos.
- Cambios en el nombre del local.
- Objetos del local que poseen historia.

OBJETIVOS BASICOS

- Acercarse a la historia del barrio a través de la pizzería.
- Comprender la función de la pizzería.
- Conocer los cambios de la pizzería a lo largo del tiempo y los objetos históricos que la misma posee.



- Conocer los roles de los diferentes empleados que trabajan en la pizzería, el rol que desempeñan y los objetos que utilizan para trabajar.
- Identificar los diferentes espacios que posee la pizzería y la función de cada uno de ellos.
- Conocer diferentes variedades de pizzas y sus ingredientes particulares.
- Reconocer las transformaciones de algunos objetos y materiales vinculados con la pizzería.
- Poner en práctica las normas de higiene relacionadas con la preparación de alimentos y el cuidado de los utensilios.
- Resolver situaciones problemáticas que involucren los números, las medidas y los planos.
- Leer en situaciones significativas, gran variedad de textos.
- Producir textos informativos e instruccionales y a la manera literaria.
- Acceder a textos literarios asociados con la pizzería "El Cedrón".
- Reconocer y representar formas de moverse y estilos propios de los personajes históricos y artísticos vinculados con este lugar.
- Conectarse con bailes y músicas relacionados con la pizzería "El Cedrón".
- Apreciar y contextualizar producciones de artes visuales vinculadas con la pizzería "El Cedrón".
- Registrar, organizar e interpretar la información a través de diferentes modalidades.

CONTENIDOS

- Primeras aproximaciones al conocimiento de la historia del barrio: los años de su existencia (ciento veintiuno), su escudo, un personaje del deporte Justo Suárez "el torito de Mataderos".
- Función social que cumple la pizzería en relación con la necesidad e intereses de las personas: comer pizza, alimentarse.
- Diferentes roles de los empleados y la función que cumplen: el *cajero* maneja el dinero, el *mozo* atiende a los clientes



realizando el pedido y sirviendo los platos, el *pizzero* elabora la pizza y el *cocinero* elabora diversos platos.

- Relaciones entre la función de los empleados y los objetos que utilizan para trabajar: el *pizzero* utiliza el horno pizzero, la pala de madera, la pinza y las pizzeras. El *cajero* utiliza la máquina registradora. El *mozo* la bandeja y el trapo rejilla. El *cocinero* maneja cubiertos varios de diferentes tamaños: cucharas, cuchillos, tenedores y pinzas.
- Espacios de la pizzería y la función de cada uno de ellos: sector de mesas para que los clientes coman; mostrador para apoyar los pedidos, cargar las bandejas y utilizar la caja registradora; cocina para cocinar y elaborar los diferentes alimentos.
- Algunas formas en que el pasado se manifiesta en el presente: fotos, recortes periodísticos y busto de Justo Suárez en la pizzería.
- Cambios y permanencias con respecto a la pizzería “El Cedrón” entre el tiempo en que los abuelos eran niños y la actualidad: cambio de nombre, fotos, recortes periodísticos y busto de Justo Suárez, espacio físico, mobiliario.
- Distintas variedades de la masa de pizza, sus ingredientes particulares y sus modos de elaboración.
- Transformaciones de objetos y materiales vinculados con la pizzería.
- Normas de higiene relacionadas con la preparación de alimentos y el cuidado de los utensilios.
- Medición de pesos y capacidades a partir de unidades convencionales y no convencionales.
- Funciones del número: para comparar, para ordenar y para calcular.
- Reconocimiento de números escritos.
- Elaboración de preguntas para obtener información. Toma de notas. Conversación para intercambiar información.
- La receta, el menú y otros textos institucionales. Los carteles como portadores de texto que brindan información importante de la pizzería.
- Hablar y escuchar en contextos de ficción: producción de personajes y argumentos.



- Asunción de diferentes roles en el juego dramático realizando las acciones vinculadas con los mismos.
- Exploración y experimentación de diferentes calidades de movimientos en relación a los personajes vinculados con la pizzería.
- Bailes y músicas conectados con la pizzería “El Cedrón”: tango y milonga.
- Apreciación y contextualización de imágenes de personajes de la época y producciones de artes visuales de distintos artistas, relacionadas con la pizzería “El Cedrón”.
- Interpretación y registro de información utilizando diferentes modos: escritura mediatizada, dibujos, fotos, videos, encuestas, cuadros y tablas comparativas sencillas, gráficos de barra.

PROPUESTAS o ACTIVIDADES DE INICIO:

1. **Presentación de la Unidad didáctica**: Se propone que cada uno cuente cuál es su comida preferida. El maestro le plantea al grupo que descubra a qué comida se refiere la adivinanza que les leerá:

   “Soy redonda y muy rica
   Una de mis mejores amigas es redondita y verde.
   Visito seguido el horno
   Yo sé que ustedes me comen calentita.
   ¿Quién soy?”

   Se escribe la palabra *pizza* en el pizarrón, haciendo participar a los niños.

   Presentación del trabajo que se inicia y el recorrido tentativo a realizar.

2. **Trabajo sobre diferentes preguntas** escritas sobre un papel afiche:
   - ¿Ustedes comen pizza?
   - ¿Dónde pueden comprar pizza si no la cocinan en casa?
   - ¿Qué es una pizzería?



- ¿Alguna vez fueron a una?
- ¿Recuerdan el nombre de las mismas?
- ¿Conocen la pizzería "El Cedrón"?

Se registra toda la información surgida en el papel afiche. El mismo se ubicará en una cartelera en la cual se irá incluyendo todo lo que se vaya trabajando durante la Unidad. Se ubica a la pizzería "El Cedrón" en el barrio Mataderos, haciendo mención al lugar que ocupa en el mismo. Este afiche se colgará en la sala y se irán sumando otros portadores de texto como el resultado de las encuestas, las letras de tango, etc.[2]

3. **Juego Dramático:** Se organiza una pizzería en la sala con los elementos del sector de dramatizaciones, armando los diferentes sectores, teniendo en cuenta las pizzerías que conozcan.

4. **Observación de imágenes y fotos:** Los niños se organizan en pequeños grupos, se les entregan imágenes de diferentes pizzerías extraídas de Internet, revistas, libros o volantes. Luego de la observación, cada grupo expone al grupo total todo aquello que encontró. Se realizan preguntas que apuntarán a los objetos observados, la ropa de los empleados, los tipos de pizzas y los espacios. Se registra todo en el afiche.

5. **Encuesta a las familias:** Se confecciona una encuesta para realizar en familia. Las preguntas pueden ser:
   - *¿Comen pizza fuera de casa?*
   - *¿A qué pizzería van?*
   - *Entre estas pizzas: mozzarella, napolitana, jamón y morrones, fugazetta, longaniza y verdura. ¿Cuál prefieren?*

2. Es importante que en este caso el portador de texto para trabajar con este texto informativo sea un papel afiche, para ir retomando la información a lo largo del proceso. A su vez, debemos diferenciar el portador de texto (el afiche) del tipo de texto a trabajar (informativo).



6. Registro de resultados: Una vez que los alumnos traen a la sala las respuestas a las encuestas se sistematizan los resultados de la siguiente forma.

¿Comen pizza fuera de casa?
A medida que cada niño lee su respuesta se va armando un gráfico de barras en un afiche. Cada niño coloca un papel del mismo tamaño y forma en una de las columnas. Las columnas son SI - NO. Luego se cuantifican y se comparan ambas barras.



¿A qué pizzería van?
A medida que los niños dicen su respuesta se arma un cuadro de doble entrada, cuyos resultados se cuantifican y comparan.

Entre estas pizzas: muzzarella, napolitana, jamón y morrones, fugazetta, longaniza y verdura. ¿Cuál prefieren?
Se presenta un afiche con los seis tipos de pizza (nombre y dibujo) uno debajo del otro. A medida que cada niño lee su respuesta va haciendo una cruz en la opción correspondiente. Luego se cuantifican las distintas opciones y se comparan las cantidades de cada fila.

MUZZARELLA,	X X X X
NAPOLITANA	XXXX
JAMÓN Y MORRONES	X X XX
FUGAZETTA	XX X X
LONGANIZA	X
VERDURA	X X X

El afiche se incluye en la Cartelera creada para incluir toda la información que se vaya trabajando en la Unidad.



7. Salida didáctica: visita a la pizzería "El Cedrón". Antes de la salida: tomando como referencia las preguntas de la encuesta realizada a los familiares, se piensan preguntas para realizar reportajes en las entrevistas durante la salida. Se registran en un afiche la toma de notas y dictado al maestro para hipotetizar lo que encontrarán durante la salida. Se organizan los subgrupos para realizar las tareas durante la salida y se informan las mismas a los familiares acompañantes. Se muestra un plano del barrio de Mataderos indicando el lugar del jardín y el de la pizzería y se analiza el posible camino a recorrer para llegar de un lugar a otro. **Durante la salida:** Al llegar a la pizzería se observa el busto del boxeador Justo Suárez que se encuentra en la vereda. Luego, divididos en tres subgrupos se realizan las acciones planificadas, 1- *entrevistas* al personal de la pizzería referidas a las tareas, acciones, espacios, objetos y elementos que se utilizan; se solicita la receta de la pizza de muzzarela, 2- *fotografías* de los diferentes espacios y objetos de la pizzería, carteles y menú, 3- *filmaciones* que registren las tareas, acciones, espacios, objetos y elementos que se usan en la pizzería. **Después de la salida:** se analiza el registro de información obtenida; se conversa sobre lo realizado proponiendo más adelante observar las fotos, escuchar las grabaciones y analizar las entrevistas.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

1. Registro de resultados de las entrevistas realizadas durante la salida didáctica: se analizan las tareas, acciones, espacios, objetos y elementos que se desarrollan y utilizan en la pizzería.

2. Observación de filmaciones realizadas durante la Salida didáctica: se analizan retomando las tareas, acciones, espacios, objetos y elementos observados en la pizzería.

3. Confección de entrevista a familiares: se retoman las preguntas formuladas en actividades anteriores y se organizan



para realizarle la entrevista a dos familiares de la sala con antigüedad en el barrio. Se agregan preguntas para apuntar a los objetos históricos y a su infancia, a través de la escritura mediatizada por el docente.

4. **Visita de dos familiares (en momentos diferentes):** cada familiar nos cuenta sobre "El Cedrón" y lo que recuerda de su infancia. Registro de información a través de una grabación. Una vez finalizadas ambas entrevistas se establecen relaciones entre las mismas. Posteriormente se vuelve a escuchar lo grabado y se rescata lo más importante, que será registrado por escrito como reseña. Los chicos le dictarán al docente para que él escriba en un afiche que se integrará en la Cartelera.

5. **Observación de imágenes** sobre "El Cedrón" y las fotos tomadas durante la salida didáctica: se realiza la observación de las imágenes en grupo, guiada mediante preguntas. Las mismas se refieren a los espacios del local, los empleados, los objetos históricos, carteles y menú.

6. **Observación de Video de Justo Suárez "El torito de mataderos":** se recuerda la escultura del boxeador observada en la vereda de la pizzería y se mira un video. Se escucha la canción de los Pericos "El torito", pensando en la letra y sus contenidos. Se presenta el escudo del barrio de Mataderos que se cuelga en la sala.

7. **Observación de Video y CD de Aníbal Troilo 1:** se retoman los aportes enviados anteriormente por las familias a través de las encuestas y entrevistas. Se escuchan y observan un CD y un Video de Aníbal Troilo. A partir de sus movimientos al interpretar su música tocando el bandoneón al frente de la orquesta, se apreciará la gestualidad de su rostro, propia de la concentración y del sentir de este intérprete con respecto al tango. Se imitan algunos de estos gestos y se inventan otros. Se observan los movimientos del bandoneón, apreciando que a partir del contraste



entre “estirarse- aflojarse”, “agrandarse-achicarse” en el espacio, entre las manos del intérprete, existen sutilezas de ondulamientos así como variaciones de intensidad a imitar con el cuerpo.

8. **Escritura de recetas de la pizza** brindadas por el pizzero en la Salida didáctica: los niños realizan la escritura a través de copia de lo que escriba el docente en un afiche. El docente puede reescribir de manera convencional en la hoja donde están copiando lo que ellos no puedan terminar como escritores convencionales y ese será el texto que se envíe a las casas de los nenes. Se utilizarán para cocinar las pizzas en el jardín y se realizarán copias para cada familia.

9. **Preparación de la masa de pizza** y de distintas variedades de la misma: se prepara siguiendo la receta entregada en la visita a la pizzería. Se invita a algunos familiares a cocinar pizza en el jardín. Se usan medidas no convencionales y convencionales en la preparación de la receta y análisis de los ingredientes y sus características y de las transformaciones de la masa por los efectos de la temperatura en el levado y en el horneado. Se hornea y se comparte con el resto del jardín. Se tendrán en cuenta las normas de higiene necesarias.

10. **Elaboración de jugos y aguas saborizadas para la pizzería**: se utilizan distintos utensilios como exprimidores o artefactos como jugueras o licuadoras para obtener jugo de diversas frutas y verduras. Se hará hincapié en el lavado cuidadoso de las mismas. Para elaborar las aguas saborizadas, se requiere consultar diferentes fuentes (Internet, textos, familiares) para decidir qué frutos, verduras o plantas aromáticas se utilizarán y a través de qué procedimiento serán elaboradas. Se deja registro de los pasos realizados.

11. **Confección del menú de la pizzería:** seleccionar por votación cuatro tipos de pizza para incluir en el menú de la sala, indicando el precio de cada una, las bebidas que



se venderán y sus precios. Realizar varios menús para utilizar en los diferentes juegos.

12. Acciones del mozo: A partir de las fotos tomadas durante la salida didáctica, se realiza la observación de las imágenes del mozo como un personaje clave, desde la corporeidad y motricidad que impliquen el equilibrio dinámico y las acciones combinadas secuencial y/o simultáneamente, con su bandeja. Se realizan acciones motrices relacionadas con el equilibrio con objetos imitando al mozo, agregando posteriormente obstáculos en el espacio.

13. Trabajo Juego 1/ Juego Trabajo[3]: se distribuyen en subgrupos, cada uno de los cuales desarrolla una de las tareas. Los productos elaborados se incluyen en los diferentes juegos.

Elementos: carteles de ofertas, anotadores para que los chicos que hagan de mozos escriban los pedidos con un logo dibujado por ellos, vales de caja, billetes y monedas, gorros y delantales.

14. Juego Dramático (parte del Trabajo Juego): se organiza la pizzería, incorporando los elementos producidos. Se distribuyen los roles y durante el desarrollo del juego, se incluyen situaciones de compra-venta que reflejen lo observado en la salida y tengan en cuenta las compras en la pizzería y a domicilio, el orden de los pedidos, el uso de los carteles, el menú, los billetes y las monedas. El docente planteará diferentes situaciones problemáticas, como por ejemplo: se quema la pizza y los clientes la están esperando, se acabó la harina porque no entregaron el pedido y hay que preparar más pizzas...

15. Producción de hornos pizzeros con ayuda de las familias, para luego utilizarlos en los diferentes juegos. Se confecciona previamente con los niños una nota para pegar en

3. Remitirse a lo planteado en el Capítulo 1.



la puerta de la sala y de la escuela, invitando a los familiares, solicitando que traigan una caja de zapatos. La misma nota saldrá en los cuadernos escrita por cada niño, luego de trabajarlo grupalmente. El día de la confección de los hornos, los niños y sus familiares, se organizan en subgrupos para confeccionar los hornos con las cajas decidiendo en cada pequeño grupo cómo realizarlo: forma, tamaño, color...

16. Juego- trabajo 1 / Juego en Sectores[4]: ***Planificación:*** Se plantean posibles propuestas a presentar en los diversos sectores, incorporando los nuevos materiales y siempre sostenidas en las posibilidades de elección del juego a realizar por parte de los niños. ***Desarrollo:*** *Sector de dramatizaciones*, armado de la pizzería con todos los elementos preparados hasta el momento; *Sector de construcciones,* construcción de la pizzería y sus diferentes espacios y elementos, con bloques, cajas y accesorios; *Sector de arte,* tomando como referencia lo observado en la salida y las imágenes obtenidas, pintar cuadros para incluir en la pizzería; *Sector de literatura,* recuperando la primera actividad de la Unidad didáctica, producir adivinanzas a partir de tarjetas con palabras referidas a la pizzería; *Sector de ciencias,* elaboración de la masa para pizza y de diferentes tipos de pizza; *Sector Corporal,* escuchar y bailar música de tango. ***Orden/Evaluación:*** se ordenan los elementos que no sean necesarios para mostrar en la evaluación, se rota por los sectores que impliquen la muestra de lo realizado y luego se conversa conjuntamente comentando lo que se realizó en los restantes sectores, evaluando todo lo desarrollado en los diversos espacios.

17. Taller: como se trabajó en un proyecto anterior acerca de las historietas se retoma lo realizado en cuatro encuentros relacionándolo con la preparación de historietas vinculadas con la pizzería: 1) ***Primer encuentro:*** **actividad 1 (grupal):**

4. Remitirse a lo planteado en el Capítulo 1.



recuperación de lo trabajado sobre las historietas, qué son y cómo se hacen mostrando diferentes posibilidades; **actividad 2:** se organizan subgrupos que se pondrán de acuerdo en los personajes de su propia historieta grupal definiendo sus características y los dibujarán; el propósito del texto puede ser informativo (por ejemplo una situación que le suceda al personaje del pizzero en la pizzería) o ficcional (por ejemplo un pizzero que tiene súper poderes). **Puesta en común:** cada subgrupo muestra sus personajes y comenta sus características. **Síntesis:** se explicitan semejanzas y diferencias entre las producciones de los diferentes subgrupos, también acuerdos y desacuerdos en la tarea subgrupal y características necesarias de los personajes y las historietas, presentando la idea de que en el siguiente encuentro se avanzará con la producción de estos personajes y su inclusión en la historieta de cada subgrupo. 2) ***Segundo encuentro:*** **actividad 1 (grupal):** se retoman los personajes pensados en el encuentro anterior con sus características, pensando en cómo incluirlos en la historieta; **actividad 2:** se organizan los mismos subgrupos del encuentro anterior que elaborarán el argumento, la historia que se quiere contar y que luego se distribuye en cada grupo. Se le entregará a cada subgrupo una hoja con seis recuadros para que dibujen las viñetas con los personajes de su propia historieta grupal y sus características, retomando los dibujos y pintándolos. **Puesta en común:** cada subgrupo muestra los personajes y sus historias. **Síntesis:** se explicitan semejanzas y diferencias entre las producciones de los diferentes subgrupos, también acuerdos y desacuerdos en la tarea subgrupal y características necesarias de las historietas presentando la idea de que en el siguiente encuentro se realizará la producción de la historieta de cada subgrupo. 3) ***Tercer encuentro:*** **actividad 1 (grupal):** se retoman las historietas definidas en el encuentro anterior pensando en cómo realizar la historieta; **actividad 2:** se organizan los mismos subgrupos del encuentro anterior para realizar su propia historieta grupal con los dibujos de los personajes realizados,



pensando en la historia elegida y armando la secuencia necesaria. **Puesta en común:** cada subgrupo muestra sus historietas. **Síntesis:** se explicitan semejanzas y diferencias entre las producciones de los diferentes subgrupos, también acuerdos y desacuerdos en la tarea subgrupal y los elementos necesarios que faltaría incorporar en las historietas presentando la idea de que en el siguiente encuentro se finalizará la producción de la historieta de cada subgrupo agregando las palabras escritas y la realización de un libro grupal que las incluya. 4) ***Cuarto encuentro:*** **actividad 1 (grupal):** se retoman las historietas realizadas en el encuentro anterior pensando en cómo incorporar los elementos necesarios y algunas palabras escritas a las historietas; **actividad 2: A-** se organizan los mismos subgrupos del encuentro anterior para finalizar su propia historieta grupal incorporando los elementos y las palabras escritas elegidas por el subgrupo rearmando la secuencia pensada; **B-** se realiza en grupo total el "libro de las historietas de la sala" incluyendo todas las producidas en cada subgrupo. **Puesta en común:** cada subgrupo muestra sus historietas finalizadas. **Síntesis:** se presentan semejanzas y diferencias entre las producciones de los diferentes subgrupos, también acuerdos y desacuerdos en la tarea subgrupal y se evalúa la tarea realizada en los cuatro encuentros explicitando la idea de incorporar las historias presentadas en los diferentes juegos dramáticos a realizar sobre la pizzería.

18. **Construcción de marcos antiguos para incluir en los diferentes juegos-trabajos y juegos dramáticos.** *Parte 1:* Tomando como base los marcos de los cuadros que se apreciaron en la pizzería, y las imágenes de personajes de la época, como Aníbal Troilo y otros, se pedirán imágenes a las familias y el docente las contextualizará. Se conseguirán cartones de mayor tamaño que las imágenes y se cubrirá el espacio que ocuparán las mismas con un papel de diario, en el centro del cartón. En el espacio que sobresale de cada lado del cartón, los niños realizan torsiones



con diario dándoles formas onduladas con relieve y las pegarán con cinta de papel o engrudo. ***Parte 2:*** Se cubren las torsiones realizadas con papel barrilete y lo pegarán con engrudo. Una vez secos los marcos, en otro momento, se sacará el papel de diario que ocupaba el lugar central del cartón y se pegará la imagen seleccionada para enmarcar, quedando los cuadros listos para ser colgados con una tanza que se pegará en la parte posterior.

19. Observación de Video y CD 2: Se vuelven a observar el video y a escuchar el CD de Aníbal Troilo (actividad 7). Se propone jugar y bailar el tango en grupos. Se incluye la dificultad de los pasos, como caminata, cortes, ochos y quebradas también llamados "firuletes", incentivando a los niños a que jueguen a bailar. Se recuperan los textos poéticos de los tangos del CD. Se propone que al escucharlos dialoguen sobre el texto, vean si hay relación con el barrio o la pizzería. Se arma una mesa de cancioneros de letras de tango con imágenes.

20. Ponerle el nombre a la pizzería: Se proponen varios nombres y se vota eligiendo entre todas las opciones. Se realiza un gráfico de barras para saber el nombre más votado. Se confecciona el cartel con el nombre seleccionado.

21. Trabajo Juego 2 / Juego Trabajo: Elaborar en subgrupos otros objetos necesarios para enriquecer los espacios de juego.

Elementos: caja registradora, bandejas, palas y pizzeras, pizzas, manteles y servilletas.

22. Juego Dramático (parte del Trabajo Juego): se organiza nuevamente la pizzería incorporando los elementos realizados. Se ambienta el espacio incorporando los cuadros realizados en la actividad 18. Se incluyen situaciones de compra-venta realizando pedidos que tengan en cuenta el menú confeccionado y sus precios, abonando con los billetes y las monedas preparadas. Cada niño puede contar al



inicio del juego con una suma determinada de dinero, debiendo ajustarse a ello en sus compras.

23. **Juego-Trabajo 2 / Juego en Sectores:** ***Planificación:*** Se plantean posibles propuestas que se podrían presentar en los diversos sectores, incorporando los nuevos materiales y siempre sostenidas en las posibilidades de elección de los niños del juego a realizar. Los niños podrán ir acercándose a los mismos incorporando los nuevos materiales. ***Desarrollo:*** *Sector de dramatizaciones*, armado de la pizzería con todos los elementos preparados hasta el momento; *Sector de construcciones,* construcción de la pizzería y sus diferentes espacios y elementos, con bloques, cajas y accesorios; *Sector de arte,* pintar nuevos cuadros con sus marcos para incluir en la pizzería; *Sector de escritura,* elaborar volantes de publicidad para la pizzería y un cartel para la entrada de la misma con una oferta: por ejemplo: Muzzarella $2 y una gaseosa gratis; *Sector de ciencias,* elaboración de jugos y aguas saborizadas; *Sector corporal,* escuchar y bailar música de milonga. ***Orden/Evaluación:*** se ordenan los elementos que no sean necesarios para mostrar en la evaluación, se rota por los sectores que impliquen la muestra de lo realizado y luego se conversa conjuntamente comentando lo que se realizó en los restantes sectores, evaluando todo lo desarrollado en los diversos espacios.

ACTIVIDADES DE CIERRE

1. **Juego centralizado/dramático:** Armar y organizar los espacios y objetos de la sala necesarios para dramatizar las acciones en la pizzería: mesas, cocina, mostrador, caja y otros. Jugar repartiendo los roles, utilizando los diferentes materiales confeccionados y los elementos de los diversos sectores de la sala. El docente intervendrá participando del juego y problematizando las situaciones que se susciten y las acciones de los diferentes personajes.

2. **El baile y la interpretación de la música de tango:** Se arma un escenario en un sector de la sala o patio para que los niños vayan apareciendo mostrando algunos de sus gestos, ya sea propios o imitando a Troilo y/u otros personajes de tango. La situación puede convertirse en un juego donde "los espectadores" tratan de adivinar qué tipo de gestos hace "el intérprete de turno" y la situación, sensación a la que alude o al personaje que trata de recordar e imitar.

3. **Juego Dramático invitando a la otra sala de 5 años:** Se invita a la otra sala de 5 para que sean los clientes de la pizzería. Se propone hacerles preguntas al grupo sobre los objetos de la pizzería y la ropa de los empleados, a fin de compartir la información con la otra sala. Se registrará toda esta información importante para organizar el juego, en un afiche que sostenga la lista de datos recopilados hasta el final del juego y que será colocado en la cartelera donde se conserva la información de la Unidad.

4. **Cierre de la Unidad didáctica:** Se retoma y sintetiza todo lo trabajo y se enriquece la cartelera. Se invita a las familias a compartir lo trabajado.

ANEXO

Enlaces de You Tube para observar a Justo Suárez "el torito de mataderos":

- http://www.youtube.com/watch?v=mDz7TpJVn8s&feature=related"Justo Suárez vs Ray Miller"

- http://www.youtube.com/watch?v=oGZCs2pOQqg&feature=related"Muñeco al suelo" dedicado a Justo Suárez.

- http://www.youtube.com/watch?v=mDz7TpJVn8s&feature=related"Justo Suárez vs Ray Miller"





PROYECTO "Mejoramos el patio de nuestro jardín"[5] Sala de 5 años

FUNDAMENTACIÓN Y PRODUCTO AL QUE SE QUIERE ARRIBAR

El patio del jardín es un espacio que invita al juego y al aprendizaje a partir de los objetos y aparatos que en él se ubiquen. Es por eso que deseamos mejorar, embellecer y enriquecer las ofertas lúdicas existentes, a partir de la generación de nuevos sectores de juego y la adecuación de la calidad estética del patio a las necesidades de los niños y sus aprendizajes.

El patio de una institución es quizás el espacio más querido por los niños y a la vez el más descuidado por la institución (salvo honrosas excepciones); por esto, poner la mirada en él para mejorarlo es gratificante para todos, y permite enriquecer el trabajo de las diferentes áreas o campos.

Se pueden organizar diferentes sectores en función, por ejemplo, de los juegos motores, así como en relación con la actividad córporo-expresiva, otros en función de juegos matemáticos, o de experimentación, o de juegos con objetos sonoros o producciones de artes visuales.

Por otra parte, en el patio tradicionalmente se transmitían y realizaban juegos y rondas que iban comunicándose de los chicos más grandes a los más pequeños, sin necesidad de la intervención de los adultos. En este momento, esta cadena se ha cortado y se hace necesario que los docentes sostengamos esta tradición.

En este Proyecto se plantea la visita de familiares para que jueguen con los chicos como en su infancia, hay muchos poemas que se dicen mientras se salta a la soga o se juega al elástico, si alguno de los familiares los recuerda, es muy significativo para los niños escucharlos.

5. Integrantes del grupo que realizaron la propuesta original: Descalzo Mariela, García Ces Mónica, González Mariela, Grosso Cecilia, Loustaunau Giselle, Salem Marta, Varela Silvina, Vitale Alejandra, Carla. Cepa. Año 2012



Las paredes de este patio, actualmente, están pintadas de un mismo color que se ha deteriorado con el paso del tiempo y los juegos están en mal estado (necesitan arreglos y pintura). Es un lugar donde predominan los colores grises y el cemento, así como la falta de posibilidades que inviten a crear, jugar y compartir.

Es por todo esto que el Proyecto se basa en realizar con los niños propuestas para embellecerlo estéticamente, como por ejemplo pintar un pizarrón de modo tal que los chicos puedan dibujar en plano vertical así como hacer anotaciones de puntajes de los juegos realizados durante su estadía en el patio; colocar un pizarrón magnético para utilizar con juegos realizados por los niños con imágenes de obras artísticas; colocar macetas con plantas para tener flores y que los niños puedan encargarse de su cuidado; organizar el arreglo de los aparatos (tobogán y trepadoras) con familiares y personal de cooperadora; diseñar una mesa para juegos con arena; pintar diseños gigantes sobre el piso que inviten a ser recorridos o a transformarse en pistas para los autos y en buenas situaciones para el planteo de problemas matemáticos; armar una instalación sonora...

Estas son propuestas que al finalizar el Proyecto harán del patio un espacio renovado de aprendizaje, intercambio, juego y expresión, siendo éste el producto a concretar.

PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS

- ¿De quién es el patio?
- ¿Quiénes juegan allí?
- ¿Cómo vemos nuestro patio?
- ¿Qué juegos y elementos tiene?
- ¿Están en buen estado?
- ¿Qué actividades y juegos podemos hacer en el patio del jardín?
- ¿Qué otros se podrían hacer? ¿Qué elementos se podrían agregar?
- ¿Qué podemos hacer para que el patio se vea más alegre?
- ¿Cómo podemos decorar las paredes?

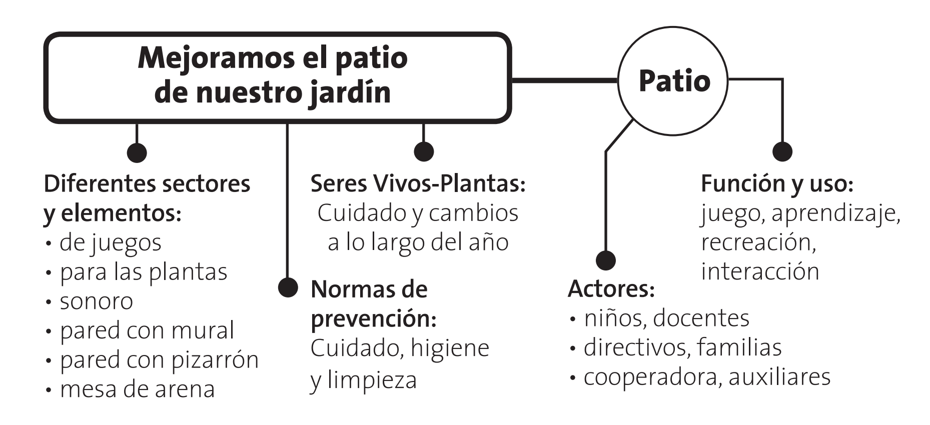


- ¿Cómo podemos mejorar los juegos?
  ¿A quién le pedimos ayuda?
- ¿Quién limpia el patio? ¿Quién lo pintó?
- ¿A quién hay que pedirle permiso para pintarlo y arreglarlo?
- ¿Hay que acordar los cambios con las otras salas?
- ¿Hay plantas en el patio? ¿Dónde están ubicadas?
  ¿Qué requieren para vivir? ¿Cómo cambian a lo largo del año?

AFIRMACIONES

El patio del jardín nos pertenece a todos y todos debemos cuidarlo. Lo limpian los auxiliares y lo pinta la cooperadora. Es un espacio importante que no está en buen estado. Es necesario volver a pensar a qué jugamos en él y con qué juegos y elementos contamos y cómo podemos hacer para restaurar los juegos e incorporar otros nuevos, que tengan en cuenta todos los aspectos que trabajamos en el jardín. También es lindo pintar y decorar las paredes para hacerlo más alegre. Debemos pedirle ayuda a las familias, a la cooperadora y a la dirección del jardín. Podemos organizarlo en diferentes sectores y además incorporar plantas a las que debemos cuidar. Como el patio nos pertenece a todos, tenemos que acordar con la dirección y con las otras salas, presentándoles las propuestas a realizar.

RED DE CONTENIDOS (la selección y organización de los contenidos que se van a enseñar y las relaciones entre los diferentes contenidos)





OBJETIVOS BÁSICOS

- Plantear propuestas para la remodelación acordando con sus pares y con los otros miembros del jardín.
- Participar y cooperar activamente en la remodelación del patio.
- Utilizar sus conocimientos e ideas para enriquecer el patio
- Apreciar y valorar la nueva estética del lugar y los resultados del trabajo compartido.
- Comprender la importancia de cuidar las instalaciones y participar en el cuidado y orden de los sectores y sus elementos.
- Resolver situaciones de aprendizaje e intercambio en el contexto del patio.

CONTENIDOS

Área Ciencias Sociales:

- Función del patio como espacio de juego, aprendizaje e intercambio.
- Sujetos que participan para que el patio, como sector del jardín, se encuentre cuidado, limpio y ordenado.
- Características y usos de cada sector del patio: mesa de arena, pizarrón de dibujo, sector de aparatos (tobogán y trepadoras), sector de plantas, ...

Área Ciencias Naturales:

- Las plantas: identificación de aspectos comunes entre los diferentes vegetales, por ejemplo: todas las plantas tienen raíz, tallo y hojas; requieren de agua y luz para vivir.
- Características y usos de materiales y objetos: formas, tamaños, consistencia...

Área de Prácticas del lenguaje y literatura:

- Función social de la escritura: carteles, invitaciones, notas y listas.

Área de matemática:

- Los números como memoria de la cantidad, memoria de la posición y para calcular. Reconocimiento de la secuencia numérica escrita.



- Comunicación y representación de recorridos teniendo en cuenta las posiciones de los sectores y de los objetos.
- Medición de longitudes utilizando unidades no convencionales.

Área de artes visuales:
- Exploración de formas en el espacio bidimensional: dibujo en grandes dimensiones.
- Relaciones de tamaño entre las formas dentro del espacio bidimensional sobre el que trabajan.

Áreas de Educación Física y Expresión Corporal:
- Diferentes posibilidades de movimiento y juego: correr, trepar, saltar, desplazarse utilizando los diferentes espacios, aparatos y elementos.
- Escuchar y bailar músicas diferentes. Armar coreografías y/o moverse en función de imágenes, emociones o ideas.

Área de Educación musical:
- Producción de sonidos a través de distintas acciones: sacudir, percutir,...

ITINERARIO DE PROPUESTAS

Inicio

1. **Planteo del problema** referido al estado descuidado del patio y la posibilidad de su mejora, a través de una conversación en la que los niños podrán expresar sus ideas al respecto. Escritura mediatizada de los problemas.

2. **Diseñar una nota para comunicar el Proyecto a las familias** desde la cartelera y por los cuadernos, invitándolos a ser parte del mismo. Se hará partícipes a los niños en la elaboración de la nota, a través de la escritura mediatizada por el docente.



3. **Conversación acerca de las instalaciones y objetos** que les gustaría agregar en el patio del jardín, pensando en otros espacios conocidos, por ejemplo la plaza del barrio del colegio.

4. **Observación detallada del patio y realización del plano** en grupos dibujando el patio con los espacios y juegos que habitualmente hay en él.

5. **Salida didáctica: visita a la plaza cercana al jardín** para observar sus instalaciones y objetos, y tomar fotografías, pensando en los registros que se realizaron del patio y lo que les gustaría incorporar en él. **Antes de la salida:** se piensan preguntas para realizar entrevistas a los usuarios de la plaza, en relación con las actividades que realizan allí. Se organizan los subgrupos para realizar las tareas durante la salida y se informan las mismas a los familiares acompañantes. **Durante la salida:** divididos en tres subgrupos se realizan las acciones planificadas. 1- *entrevistas* a personas que concurren habitualmente a la plaza para indagar acerca de las actividades que realizan allí, sus gustos, preferencias y las dificultades que encuentran. 2- *fotografías* de los diferentes espacios, instalaciones, elementos y carteles de la plaza. 3- *filmaciones* que registren las actividades que las distintas personas realizan en los diferentes espacios de la plaza. **Después de la salida:** se analizan los registros de información obtenidos: se observan las fotos y las filmaciones, se escuchan las grabaciones de las entrevistas y se conversa sobre lo realizado.

6. **Listado de cambios a generar** según lo observado y los registros obtenidos. Se conversa sobre las posibles modificaciones a realizar en el patio del jardín en función de lo indagado en la plaza del barrio y se realiza un listado.



Desarrollo

1. **Selección de propuestas** para el cambio, con la presencia de la directora del jardín, para solicitar el permiso para realizar las modificaciones.

2. **Visita a las diferentes salas para comunicar el listado de propuestas** buscando la aceptación de las mismas.

3. **Plano para organizar el nuevo espacio del patio,** en grupos, dibujar las nuevas propuestas que se agregarán, utilizando el plano realizado en la actividad 4 del Inicio. Confrontar lo realizado y llegar a acuerdos, armando un único plano.

4. **Notas a diferentes organismos estatales y empresas privadas,** a través de escritura mediatizada por el docente, solicitando nuevos juegos para el patio y pinturas para mejorar los existentes y a la comunidad educativa de la institución, para que participe donando pinturas que tengan en sus casas.

5. **Invitación a los familiares** para que cuenten y muestren cómo se juega a la rayuela, a la soga, al elástico y al Pisa pisuela, recordando las reglas y las fórmulas de cada juego. Por ejemplo, en el juego de la soga, marcar la velocidad del giro diciendo “sal” para el salto lento, “pimienta” para el salto rápido y “tomate” para el máximo de velocidad; en el Pisa Pisuela, que implica elegir y se repite una y otra vez, la poesía que acompaña las acciones es:

   “Pisa pisuela
   color de ciruela
   vía, vía este pie
   No hay de menta
   ni de rosa
   para mi querida esposa,
   que se llama Doña Rosa”



Los nenes están en fila y uno lo va diciendo, mientras se dice el poema, se tocan los pies de los chicos y, cuando termina, el pie tocado en la última sílaba se levanta, sale el chico o chica que levanta los dos pies.

Sacar fotos de la práctica motora y expresiva de los niños para luego observarlas y analizarlas.

6. **Pintar en el suelo distintas rayuelas** con números sucesivos del 1 al 10, del 20 al 30, del 10 al 1, invitando a los niños de primer grado a realizarlas conjuntamente y luego jugar en ellas. Los niños en grupos, por turno, tiran la piedra siguiendo la secuencia numérica en forma ascendente o descendente, saltando con uno o dos pies según corresponda.

7. **Tareas por grupos a realizarse en varios días,** cada grupo organizará sus tareas para los momentos destinados a estas actividades, que incluirán recorridos por el patio (individuales y grupales), búsqueda de información, realización y ubicación de materiales.
   - **Subgrupo 1. Preparación de mesas con arena** teniendo en cuenta la limpieza previa de la arena a utilizar y su posterior mantenimiento y la inclusión de elementos como envases de diferente forma y tamaño, embudos, tamices...
   - **Subgrupo 2. Pintar diseños gigantes en el piso** con líneas curvas y rectas, que inviten a ser recorridos por los niños o a transformarse en pistas para los autos. A partir de los colores pintados, discriminar desplazamientos y detenciones en relación con el color y la forma de alguno de los diseños. Para el juego de carreras de autos, se pueden agregar otros desafíos como puentes de cartón para pasar por abajo o por arriba, señales, lagunas...
   - **Subgrupo 3. Armar un sector de juegos motrices** con sogas, elásticos, tubos, cajas. Demarcar sectores del patio con colores, a modo de “refugios”, para ser utilizados en juegos espontáneos o bien durante



las "manchas" u otros juegos de persecución. Pintar formas cerradas en una pared a diferentes alturas, contra las cuales los niños puedan apuntar y lanzar, ya sea con bolsitas, pelotas blandas y/o de goma. Frente a estos dibujos trazar líneas de lanzamiento a distinta distancia, favoreciendo la puntería relacionada con la precisión y/o con acciones en relación de coordinación dinámica general y segmentaria.

8. **Visita al vivero** para preguntar qué clases de plantas son las más convenientes comprar para el patio de la escuela, qué tipo de sustrato es el más adecuado para que crezcan y se desarrollen, qué cuidados requieren, cómo se trasplantan y en qué lugar del patio se las puede ubicar.

9. **Sector de plantas,** plantarlas en maceteros y macetas y organizar su cuidado.

10. **Taller "Arreglo de los juegos del patio y confección de nuevos juegos"** organizados en diferentes subgrupos. Se realizarán tres encuentros: **1)** ***Primer encuentro:*** **actividad 1 (grupal): c**onversación sobre los juegos del patio, cómo se pueden arreglar y qué otros se pueden realizar mostrando diferentes posibilidades; **actividad 2:** se organizan subgrupos que se pondrán de acuerdo en las tareas a realizar, se organizarán en función de las siguientes propuestas, **grupo 1** reparar los cestos de emboque del patio, **grupo 2** realizar diferentes cajas de emboque con diversos tamaños y desafíos, **grupo 3** realizar aros decorados para lanzamiento, **grupo 4** realizar juegos de emboque con diferentes sábanas y tules con agujeros. **Puesta en común:** cada subgrupo muestra sus producciones jugando con ellas y comenta sus características. **Síntesis:** se explicitan semejanzas y diferencias entre las producciones de los diferentes subgrupos, también acuerdos y desacuerdos en la tarea subgrupal y características necesarias de los juegos comenzados presentando la idea de que en el siguiente encuentro se avanzará con



esta producción. **2)** ***Segundo encuentro:*** **actividad 1 (grupal):** se retoman los juegos comenzados en el encuentro anterior y sus características pensando en cómo continuarlos; **actividad 2:** se organizan los mismos subgrupos del encuentro anterior que avanzarán con la preparación de los elementos de juego. **Puesta en común:** cada subgrupo muestra los juegos y sus avances jugando con ellos. **Síntesis:** se explicitan semejanzas y diferencias entre las producciones de los diferentes subgrupos, también acuerdos y desacuerdos en la tarea subgrupal presentando la idea de que en el siguiente encuentro se finalizará la producción de cada subgrupo y todos jugarán con todos. **3)** ***Tercer encuentro:*** **actividad 1 (grupal):** se retoman los juegos pensando en qué necesitan para ser concluidos; **actividad 2:** se organizan los mismos subgrupos del encuentro anterior para finalizar los juegos decidiendo en dónde los ubicarán en el patio. **Puesta en común: A-** cada subgrupo muestra sus juegos y cómo jugar con ellos; **B-** se rota por todos los juegos a fin de que todos los grupos jueguen con los juegos producidos. **Síntesis:** se presentan semejanzas y diferencias entre las producciones de los diferentes subgrupos, también acuerdos y desacuerdos en la tarea subgrupal y se evalúa la tarea realizada en los tres encuentros, explicitando la idea de incorporar los juegos en el patio guardando los diferentes materiales en un armario común para que pueda utilizarlo todo el jardín.

11. Confección de plano, en forma individual dibujar el plano del patio después de la reforma realizada. Cotejar y analizar las producciones realizadas.

12. Juegos de puntería y registro de puntajes. Los niños organizados en grupos elegirán uno de los siguientes juegos:

- *Juegos de emboque en los cestos.* Confeccionar previamente pelotas de distintos tamaños algunas con los números 1, 2 y 3 y otras sin número. Los niños desde atrás de una línea trazada en el piso, lanzan



tres pelotas por turno, tratando de embocar la mayor cantidad en los cestos. Se cuantifican los puntajes obtenidos, se registran en el pizarrón de la pared y se comparan para determinar el ganador.

- *Juego de Bolos*. Confeccionar previamente bolos, algunos con los números 1, 2 y 3 y otros sin números. Los niños desde atrás de una línea trazada en el piso, lanzan tres pelotas por turno, tratando de derribar la mayor cantidad de bolos posibles. Se cuantifican los puntajes obtenidos, se registran en el pizarrón de la pared y se comparan para determinar el ganador.

  Variante: antes de comenzar a jugar cada grupo debe colocar seis bolos sin número a igual distancia uno del otro. Una vez que todos los grupos acomodaron sus bolos, se verifica que las distancias sean iguales. Luego se realiza el juego habitual.
- *Tiro al blanco*. Realizar previamente en el piso tres círculos concéntricos de distinto tamaño, con puntajes 1, 2 y 3, de afuera hacia adentro y una línea frente a ellos. Los niños ubicados detrás de la línea, deben arrojar por turno tres bolsitas tratando de embocarlas en el blanco. Se cuantifican los puntajes obtenidos, se registran en el pizarrón de la pared y se comparan para determinar el ganador.

13. **Construcción de un sector expresivo/motriz,** con ganchos a diferentes niveles en las paredes, pasando luego por ellos lanas gruesas, piolín resistente y/o elásticos para entrecruzarlos en un dispositivo que se puede denominar “tela de araña”, en el cual se proponen actividades de exploración y/o producción de movimientos.

14. **Expresión corporal en el patio.** Algunas posibles consignas que se pueden plantear:
    - Dibujar en el aire con la mano y el brazo las líneas que se ven dibujadas en el piso o la pared. ¿Qué otro tipo de líneas o formas se observan?



- Elegir dos músicas distintas, de algún modo referidas a las diferentes formas y líneas de los dibujos, plantearles escuchar la música y moverse o desplazarse por todo el patio siguiendo la música (estos recorridos pueden ayudar como un recurso más para la exploración de lo espacial).
- Sugerir ideas que habiliten a los niños a recordar, representar, imitar, improvisar, crear movimientos o acciones realizadas en el patio o en otros lugares.

Plantear que un grupo va a observar a otro para enriquecerse con diferentes formas de moverse y viceversa.

15. Juegos con rompecabezas y memotest. Utilizando fotocopias de reproducciones de obras de artistas visuales, los niños confeccionarán los materiales para armar rompecabezas y memotest. También recortarán siluetas en cartulina o goma eva para componer imágenes. En todos los casos, se les pegará imán por detrás y se podrán utilizar en el pizarrón magnético que está en el patio. Todos los juegos tendrán su caja donde serán guardados en la sala después de jugar en el patio.

16. Juegos de recorrido. Realizar en el piso del patio una cuadrícula de 6 por 8 casilleros, que pueda ser recorrida por los niños. Los casilleros del contorno estarán pintados de un color y en uno de ellos se indicará con claridad la palabra "Entrada".

- Utilizando uno o dos dados grandes con constelaciones o números del 1 al 6, los niños en grupos, deben arrojar el dado por turno y avanzar por los casilleros de color lo que este indique. Gana el primero que logra dar la vuelta completa.
- Se utilizan lápices y cuadrículas en papel iguales en cantidad de casilleros y forma a la del piso. Se trabaja en dos grupos, uno dibuja un recorrido en la cuadrícula de papel y se la entrega al otro grupo quien debe reproducirla corporalmente en la cuadrícula del piso.



- Se incluye un pizarrón magnético en una pared para enumerar los materiales y otro pintado para anotar los puntajes de los juegos.

17. **Sector sonoro,** incluyendo un armazón con ganchos en los cuales se podrán ir colgando los "instrumentos" que se realicen (que se pueden ir cambiando a lo largo del tiempo), organizados en cuatro subgrupos, por ejemplo: 1- botellas rellenas con diferentes elementos, 2- objetos de metal como llaves y tubos, 3- recipientes con agua, 4- objetos de madera.

18. **Diseñar una nota para comunicar a las familias** el avance del Proyecto y convocarlos al día de juego compartido.

Cierre

1. **Inauguración del patio modificado con las familias.** Se invitará a las familias de la sala a jugar en los diferentes sectores recreados en el patio. Los niños compartirán el proceso realizado, mostrarán las producciones y jugarán con sus familiares. Se realizará el registro fotográfico de los diferentes sectores y los juegos compartidos en los mismos. Las mismas se incluirán en la cartelera específica del Proyecto.

2. **Invitación a las otras salas del jardín y a primer grado** para realizar un día de juegos en el patio. Los niños de la sala comentarán lo realizado, mostrarán los sectores y elementos explicando cómo pensaron sus posibles usos y jugarán todos juntos en los diferentes sectores.

3. **Día de juego convocando a las familias de toda la escuela, a la comunidad y a las autoridades** a jugar con los distintos juegos del patio. Los niños irán explicando las reglas de los diferentes juegos.

TIEMPO DE DURACIÓN ESTIMATIVO
Un mes.

MATERIALES
Hojas, tijeras, pintura para exteriores para paredes y para pizarrón, plantas, macetas, tierra, pinceles, rodillos, sogas, tizas, cintas, objetos de metal y madera, botellas, armazón de madera, arena, tamices, embudos, agua, mesas, cámaras de fotos.



ESPACIOS
El patio del jardín.



Enfoque de enseñanza y propuestas de Secuencias didácticas en Ciencias Sociales

Claudia Alejandra Rodríguez

ENCUADRE GENERAL

> "¿Cómo se cuenta la historia a los niños del mundo entero? De forma intencionada. Siempre. Es inevitable."
> Marc Ferro

La enseñanza de las Ciencias Sociales en el jardín viene manifestando cambios interesantes a partir de investigaciones que entramaron teorías de la enseñanza y del aprendizaje con fuerte anclaje en las prácticas de los docentes.

Animarse a plantear "nuevos" recortes al planificar, suele estar vinculado a la curiosidad de la que tanto se habla; sin embargo, si el docente no se propone ingresar a contenidos por los cuales niñas y niños se "preguntan" desde muy pequeños, este campo curricular se circunscribe a diseñar "un acto escolar" o simplemente a pensar en recorridos que fueron construyendo una tradición por ser pensados como cercanos al sujeto que aprende.

Este capítulo no se propone desbrozar la idea de cercano-lejano, ya que existe abundante sustento en la bibliografía tanto desde la didáctica general como desde la didáctica específica; sin embargo es importante mencionarlo porque subyace en forma implícita al momento de planificar.

Veamos algunos ejemplos:

Se propone como recorte “La panadería ‘Pan caliente’”; este recorte aparece, por lo general, para ser trabajado en sala de 3 años. La idea rectora insiste, casi siempre, en pensarlo como algo que los niños aprenderán por el hecho de vivenciar el espacio, por conversar con el panadero y como cierre, por hacer alguna confitura horneada en el jardín.

Si a este recorte no se lo complejiza a través de las buenas preguntas que el docente se realice a sí mismo para luego trazar un recorrido que desafíe a su grupo, la panadería pasará a ser ese lugar cercano al edificio escolar en el cual se vende pan, pizzas y tortas; y podrán recuperarse algunos aspectos desde la observación guiada y de la entrevista. Es frecuente invitar a las familias o a la sala paralela para compartir aquello que se horneó. La idea de “producto final” como resultado tangible de lo aprendido, y que reproduce aquel supuesto aprendizaje, sigue siendo un núcleo duro en el Nivel.

Esto no significa abandonar este recorte, por el contrario, implica pensarlo en clave de dimensiones que abran a preguntas, de las cuales se realizará una selección que permita centrarse en una dimensión con mayor profundidad. Esto implica entonces proponer este recorte, pero adecuando las actividades a la experiencia de los niños, intentando pensar en un itinerario que los atrape y nos lleve a encontrar respuestas. También es importante recuperar las preguntas que surjan de los niños y no se hayan previsto, porque son un excelente termómetro para darse cuenta de qué situaciones de aprendizaje se provocaron, más allá de poder o no dar respuestas. Sostiene Hanna Arendt: (1968).

“La educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual sino que se renueva sin cesar por el nacimiento continuado, por la llegada de nuevos seres humanos... “

Este es un motivo central por el cual es fundamental ser un maestro que siempre está “en estado de aprendizaje”, para ofrecerle a estos nuevos seres situaciones y espacios de enseñanza que los deslumbren.

¿Mientras tanto, qué se hace con las efemérides?

Pensemos en cómo recibir a nuestros pequeños alumnos, esos *"nuevos seres humanos"*, con una propuesta diferente en relación a las efemérides que recuperan, por ejemplo, situaciones que sucedieron en el siglo XIX y aquellas que el calendario escolar instaló, instala u omite desde una intencionalidad política, para recuperar o disuadir la memoria colectiva. Intencionalidad que se fue generando desde las obstinada lucha social como para llegar a concretar por ejemplo el "Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia" (Ley N° 25.633 /2002).

Esta concepción amerita un debate, porque de a poco se fue destiñendo en el calendario escolar el "Día del respeto a la Diversidad cultural", y pasó a festejarse en muchos lugares "La semana de las familias"; por lo tanto se piensa la interculturalidad tan sostenida en el terreno discursivo desde el "respeto" a las llamadas familias ensambladas. Es decir, hay un cambio de sentido. Se reemplaza el contenido intentando una mixtura confusa e invisibilizando la historia y la actualidad de los primeros habitantes de América. Situaciones que generan tensión institucional entre quienes defienden obviarlo —porque no existe prescripción alguna— y quienes disputan este terreno cultural y lo llevan a la enseñanza, inclusive, superando los muros del aula para dar paso a la comunidad que enseña, comparte y desafía esa construcción de Memoria colectiva.

Desde este capítulo, se propone abordar un "recorte" de una Unidad didáctica, un Proyecto, una Secuencia didáctica, que "dialogue" con el trabajo que se está realizando, sin detenerlos y desarrollando el trabajo sobre las Efemérides como una cuestión didáctica que no es ajena al proceso de enseñanza que se está desarrollando.

Por ejemplo, en el caso de la Unidad didáctica "La Panadería el Pan caliente" en la sala de 3 años, establecer algunas relaciones con la manera de preparar y comprar pan en la época de la colonia.

En las salas de 4 y 5 años, se pueden pensar secuencias que recuperen la posibilidad de conocer qué y cómo se festejaba en relación a los dulces y bebidas en diferentes espacios y tiempos, revisando las formas en qué se fueron celebrando los aniversarios, por ejemplo de la Revolución de Mayo y de la Independencia, a través del tiempo.

Aportes de las Ciencias Sociales a las Unidades didácticas o Proyectos

Si pensamos en la Unidad didáctica "La pizzería El Cedrón" y el Proyecto "Mejorando el patio de nuestro jardín", presentados en el Capítulo 2, se puede observar la fuerte presencia de la mirada de las Ciencias Sociales, situación común en la tarea en el Nivel Inicial.

Por este motivo, las actividades complementarias o no vinculadas de esta área que se presentan en este capítulo, se van a centrar en una Secuencia o Itinerario que se proponga trabajar una efeméride del calendario, sin abandonar la Unidad didáctica o el Proyecto que se esté desarrollando.

Cabe aclarar que no es conveniente forzar el contenido, pero es necesario *alertar y alentar* a pensar que existen muchas posibilidades de pensar esa Secuencia o Itinerario, si se propone interpelar en principio qué celebramos, conmemoramos o festejamos.

Preguntarse ¿Cómo se alimentaba la gente en la época colonial? ¿Y en los tiempos de las guerras por la independencia? ¿Cómo viajaban los alimentos? ¿Siempre la compra venta se realizó con monedas? ¿Cuáles eran los lugares en los que la gente se encontraba para comer? ¿De dónde provenían los alimentos que aquí no había?

Si partimos del Proyecto "Mejorando el patio de nuestro jardín" y se acerca la conmemoración de alguna de las efemérides que se trabajan por calendario y fijan las celebraciones que recuerdan los hechos o personalidades del Siglo XIX, algunas de las preguntas que dialoguen con éste pueden estar en relación a las escuelas: ¿había escuelas en el período colonial?, ¿quiénes

iban?, ¿los jardines de infantes existían?, ¿las mujeres estudiaban?, ¿en qué espacio de la escuela se jugaba?

Al ingresar a investigaciones que abordan estas temáticas, se observará con entusiasmo que es posible elaborar un recorrido para trabajarlo y crear un espacio lúdico con lo aprendido, sin ensayos y puestas en escena. Inclusive se pueden pensar talleres con participación de la comunidad.

Llevar adelante una Secuencia sin interrumpir lo que se está trabajando permitirá presentarle al grupo una serie de actividades coherentes que posibilitan partir de la actualidad para encontrar otras formas, como por ejemplo, compartir una comida o mejorar el patio del jardín; investigar desde cuándo existen las formas de organización de la enseñanza y poder remontarse inclusive a épocas pretéritas insospechadas, implica agrietar tradiciones acerca de la enseñanza que construye la escuela como institución.

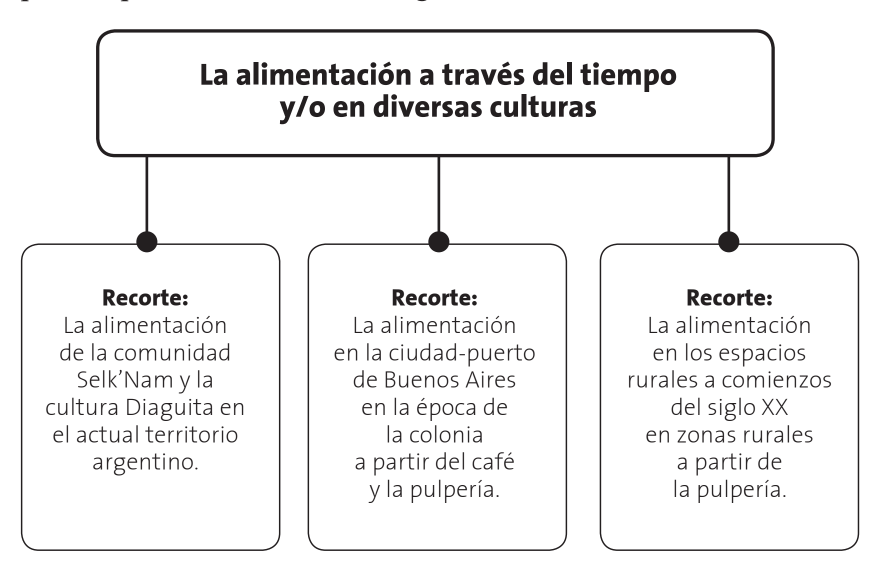
Investigar a través del tiempo y/o diversas culturas y /o en diversos espacios

Cabe señalar que en el Nivel Inicial, cuando se establece lo temporal y lo espacial, no es para que los niños se ubiquen en un tiempo y espacio concreto, ya que se trata de nociones muy complejas. Por lo tanto, el plano, el globo terráqueo y/o los mapas satelitales —materiales didácticos que tanto disfrutan los niños— son herramientas que desafían la curiosidad y les posibilitan establecer un viaje por mundos muchas veces conocidos por programas de TV o por películas e inclusive por propuestas que se realizan a partir de trabajar con TICs.

Se puede también incluir el trabajo sobre la alimentación en las culturas de los pueblos Originarios de la América preincaica. Es importante considerar dos culturas diferenciadas por ejemplo en sus formas de producir y/u obtener su alimentación, para así aproximar a los niños a algunas características en las que se trabajen las intervenciones para con el ambiente natural, con el propósito de establecer relaciones y comparaciones.

La dimensión social que incluya la económica, planteará las concepciones no por oposición ni tampoco como conceptos

vinculados a la "evolución de las culturas", sino por el contrario, cómo diversas maneras de concebir los modos de vida; las formas de alimentarse contextualizadas son un recorte interesante para explicar los modos de organización familiar.



A partir de la dimensión económica se pueden trabajar diversos recortes, incluyendo las formas de pago a través del tiempo, sus cambios y permanencias, continuidades y rupturas a partir de:

- El trueque
- Las monedas y billetes
- Los bonos
- Las tarjetas de crédito
- Los tickets canasta

Inclusive el concepto de dar "fiado", que en la actualidad sobrevive en los barrios.

Con esto se quiere instalar la idea de no simplificar, ya que algunas de estas formas coexisten en la actualidad, siendo importante que los niños/as conozcan y se reconozcan en aquello que se les enseña.

Secuencias didácticas/de actividades/Itinerarios a modo de ejemplos

Las secuencias didácticas o de actividades deben provocar problematizaciones con grados de complejidad crecientes, que permiten adquirir nuevos conocimientos. Las secuencias deben considerar la reiteración de las propuestas, permitiendo el descubrimiento de nuevas posibilidades que ofrecen los materiales, el mejor uso de las herramientas y todos los soportes visuales que favorezcan el aprendizaje.

A continuación enunciamos algunos propósitos abarcativos que se sugieren tanto para abordar una Secuencia didáctica como una Unidad didáctica o un Proyecto, vinculados con la enseñanza de la historia.

Propósitos

- Ofrecer situaciones de enseñanza en las que se propongan problemas significativos relacionados con el entramado de fenómenos naturales y sociales a través del tiempo.
- Favorecer la autonomía de los alumnos en cuanto a la resolución de situaciones problemáticas, búsqueda de información, fomentando alcanzar conclusiones de carácter provisorio
- Diseñar propuestas que favorezcan la indagación del ambiente socio natural, las prácticas del lenguaje y el Juego Dramático
- Favorecer el contacto directo con contextos reales que amplíen el repertorio cultural de los niños.

Presentamos a modo de ejemplo, una efeméride que se puede recortar de la Unidad didáctica incluida en el Capítulo 2:

Presentación del contexto:

El docente planteará una pregunta para investigar con su grupo sobre las comidas y los espacios en los que se reunía la gente tanto a comprar y vender como a comer.

Todo dependerá del recorrido que se estableció en la Unidad didáctica. Por ejemplo, si se centrase en la pizzería como

espacio social de reunión puede relacionarlo con las pulperías en la ciudad-puerto en tanto espacio público o las reuniones que realizaban los diferentes grupos sociales; esto además rompe con la idea de que las pulperías sólo estaban en los espacios rurales. Si el recorte profundiza el circuito económico, presentará las formas en que circulaban las mercancías.

La Recova del puerto de Buenos Aires

Actividad de observación

Se propone observar la acuarela "El mercado" y "Cabildo y Plaza" de Essex Vidal y "El Buenos Aires colonial" Ilustración de Gustavo Macri.

La propuesta consiste en que los niños observen los sujetos que allí aparecen, para dar cuenta de su "actividad". Se pueden ir registrando los nombres de los oficios que se observan.

Indagación de ideas

Se propone a los niños que cuenten en qué lugares se reúnen las familias para comer y cuáles son las comidas que comen. Se toma registro escrito diferenciando espacios de alimentación. Una vez concluida la actividad se solicitará que dibujen sus comidas preferidas.

Observación

Se presenta una bolsa con "residuos" secos: papel (diario, para envoltorios, de golosinas...), cartón, botella de plástico, plásticos y metales que se habrán juntado en varios días.

Luego se presentarán las siguientes imágenes: de las mujeres trabajando sobre la "basura" urbana y otra de un "pozo de basura" o "agua". [1]

1. Patricia Frazzi, licenciada en conservación y restauración de bienes arqueológicos, se encuentra a cargo del análisis de las piezas encontradas en San Telmo.



El docente establecerá una comparación entre los pozos de “balde” o de “agua”, diferentes al aljibe, en donde se enterraban los residuos, y la actual bolsa de basura, haciendo la salvedad de que la basura además quedaba en la calle y que estos espacios para enterrar no existían en todas las casas.

Pregunta problematizadora

Si abrimos muchas bolsas con basura, ¿encontraremos las mismas cosas que en esta imagen?

Actividad de registro

Se les pedirá a los niños que nombren qué cosas tiran o ven tirar a la basura incluyendo aquello que observan en las veredas y calles. El docente escribirá el listado.

Actividad de comparación

Se retomará lo trabajado y el docente recuperará las imágenes de las investigadoras. Les contará a los niños que para saber qué se comía hace mucho tiempo, se investiga a partir de una ciencia que se llama arqueología.

Trabajando con videos

Arqueología de Buenos Aires Negra. Daniel Schavelzon
http://youtu.be/5iaXUJ3tuOE

Podrá trabajarse en dos momentos: el primero para abordar qué objetos recuperan los arqueólogos y el segundo para ver qué cocinaban los esclavos tanto para sus dueños como para obtener sus ventas.

Juego Dramático

El docente propondrá un juego dramático o centralizado, para el que armará diversos espacios en los cuales colocará:

- Utensilios de cocina, alimentos.
- Materiales como cartones, papeles, telas, etc.
- Bloques y herramientas: palas, pinceles, baldes, como las que utilizan los arqueólogos para investigar.

En cada uno de los espacios se colocará indumentaria como: delantales, guantes, gorros de cocina, gorras con viseras, guardapolvos, etc.

La consigna será jugar en el espacio que deseen. En caso de que el espacio pensado para el trabajo de los arqueólogos no sea tomado, se dejará para otra oportunidad.

En un intercambio de cierre cada grupo compartirá a qué, cómo y con qué jugó.

Actividad de lectura: el texto informativo

El docente solicitará a los niños que traigan recetas de: empanadas, locro, carbonada, arroz con leche entre otros.

Leerá los ingredientes de aquellos que sabe que son menos conocidos por los niños. Compararán aquellas comidas que fueron registradas en la actividad de registro de las comidas familiares, para ver si las que están en las recetas fueron nombradas por el grupo.

La idea es descubrir que son recetas muy antiguas ya que podrán recuperarlas en el video sugerido.

La pulpería

Para ingresar a los espacios en donde la gente compraba alimentos, ropa, telas, etc. y considerarlo además como un espacio público para el encuentro social, se recupera a la pulpería como un lugar del espacio rural y urbano.

Observando a Molina Campos

Se presentan láminas en las que aparecen diversas actividades dentro y fuera de la pulpería. La observación grupal de las caricaturas de este artista estarán orientadas a observar las actividades que realizan los personajes en el espacio interior para apreciar: el mostrador, las mercancías o las actividades como el juego de cartas.

El propósito es que puedan recuperar esa expresión cultural que permanece en el tiempo, recreada en la actualidad, con fines turísticos.

Integrar los juegos matemáticos

A partir de materiales visuales que recrean este espacio tanto en el pasado como en el presente, se invita a los niños a que organicen espacialmente un ámbito que recree la Pulpería.

Se arma una lista de materiales para el Trabajo-Juego o Juego Trabajo según la propuesta de la Provincia de Buenos Aires; es central para que la participación activa de los niños vaya componiendo ese escenario lúdico.

Se recuperan los juegos matemáticos, como por ejemplo, los juegos de cartas y de dados, como juegos que realizaban y tienen continuidad; esto le imprime una complejidad que no queda sólo en la actividad descriptiva, al mismo tiempo que enmarca estos juegos desde otro espacio curricular como las ciencias sociales.

Se juega a las cartas y a los dados –como juegos reglados– pero como parte del juego dramático.

Es de prever que todos quieran jugar a lo mismo, para lo cual la intervención docente tendrá que prever atractivos escenarios para que algunos jueguen, otros vendan alimentos, otros cocinen, es decir, invitarlos a enriquecer ese juego del cual fueron partícipes desde el inicio.

Llega el "acto escolar"

Lo importante es poder compartir con las familias aquellos conocimientos trabajados en la secuencia, sin "ensayos" previos. El propósito es repensar los festejos incluyéndolas como "espectadoras-partícipes", por ejemplo preparando pizzas para compartir y de allí "viajar por el tiempo" organizando una mesa servida en una fiesta popular de la época colonial. Esta es una situación de enseñanza y de aprendizaje que invita a conocer el pasado desde la vida cotidiana.

A modo de cierre

Pensar la enseñanza de las Ciencias Sociales implica superar la visión de la enseñanza de las efemérides, sin dejarlas de lado y organizándolas como una Secuencia didáctica o itinerario que se vincule con lo que se está enseñando. Esto distiende el momento de planificar.

Es interesante pensar una planificación anual de las mismas, estableciendo una fundamentación general para todas, seleccionando los propósitos u objetivos y los contenidos generales, para que al momento de planificarla sólo reste diseñar las propuestas o actividades que desafíen la posibilidad de relacionarla con la Unidad didáctica o el Proyecto que se esté desarrollando.

Es importante crear preguntas que problematicen según el recorte elegido. Los qué, cuándo, cómo, y dónde, no siempre tiene la misma pertinencia. Muchas veces, inclusive, son un "sin sentido"; esto sucede generalmente cuando de ellas se hace un *formato* que se incluye para todos los recortes. Si esas preguntas se las formula el docente e intenta responderlas, es factible que detecte que muchas de ellas deben reformularse para realizar el recorrido de lo que se desea enseñar. Asimismo, es muy importante estar muy atentos a las preguntas de los niños que pueden generar interesantes caminos que ni siquiera se sospechan. Por este motivo, es medular apostar a que nuestras infancias aprenden cuando se las desafía con propuestas que no pasan sólo por ser innovadoras sino por apelar a las inteligencias múltiples que tanto se enuncian en el terreno de las teorías.

Es posible invitar al grupo, desde el Período de Inicio, a conocer otros mundos, presentarles relatos que los lleve a viajar por otras latitudes y otros tiempos.

Por otra parte, y a modo de ejemplo, de "La vuelta manzana" no se llega al concepto de barrio, porque este es un concepto muy complejo y abstracto; pero investigar el universo conocido, como nos plantea Horacio Tignanelli a partir de un enfoque que trabaja desde las Ciencias Sociales, es una aventura sorprendente porque justamente se incluyen las preguntas que comienzan a hacerse desde muy temprano nuestros niños, incluidos o no en el Nivel Inicial. Por ese motivo, como docentes garantes del derecho a aprender, necesariamente debemos rediseñar nuestras propuestas de enseñanza.

Enfoque de enseñanza y propuestas de Secuencias didácticas en Ciencias Naturales

Mirta García

ENCUADRE GENERAL

"El Jardín invita a los niños a conocer el mundo en el que viven. Esto significa transformar aspectos de su cotidianeidad en contenidos a ser enseñados, para lo cual se tendrán en cuenta abordajes de las didácticas de las Ciencias Naturales y Sociales. Enseñar es aproximar a los niños a los múltiples conocimientos sobre este mundo, concebido como un entramado complejo de relaciones entre fenómenos naturales y sociales, en continuo cambio, en el cual habrá que descubrir la simultaneidad en relación a las continuidades y rupturas que lo atravesaron y lo atraviesan. Enseñar implica tener en cuenta que la formación de ciudadanos requiere aprender a interpretar las diversas realidades para que puedan ser transformadas." (Diseño Curricular para la Educación Inicial; "Naturaleza y Sociedades en la Educación Inicial". La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007)

Desde esta mirada, la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial debería potenciar en los niños la aproximación hacia algunas ideas básicas (conceptos) del mundo natural; el acercamiento a procedimientos propios de las ciencias naturales (como la realización de experimentos) y el desarrollo de otros

de tipo general (como la observación y la recolección de información en diferentes fuentes), así como también una gama de actitudes (por ejemplo, la curiosidad, la imaginación, el respeto por las opiniones de los otros). Lo mencionado está orientado a proporcionar a los niños no sólo una visión más ampliada y compleja del entorno que lo rodea, sino que constituirá una base importante para incentivar el desarrollo del niño, su socialización y progresiva autonomía.

Además, como dice Fumagalli, "Sostengo que, cuando enseñamos ciencias a niños en edades tempranas no estamos formando sólo "futuros ciudadanos", pues los niños, en tanto integrantes del cuerpo social actual, pueden ser hoy también responsables del cuidado del medio ambiente, pueden hoy actuar de modo consciente y solidario respecto de temáticas vinculadas al bienestar de la sociedad de la que forman parte. Resalto el valor del conocimiento científico en la práctica social presente de los niños, porque considero que éste es un aspecto tristemente olvidado en el momento de justificar la enseñanza de las ciencias en edades tempranas" (1993).

Para lograr lo expresado en los párrafos anteriores, es necesario reflexionar acerca de cómo se aprende ciencias naturales en edades tempranas y cuáles son los modelos[1] de enseñanza, es decir, las "herramientas" que permiten describir y explicar algunos de los problemas de la práctica docente en el área.

En este sentido, las propuestas y estrategias que un docente pone en juego en el "acto de enseñar ciencias naturales" están relacionadas con lo que el maestro piensa de manera explícita o implícita acerca de la ciencia y los modos de producción del conocimiento científico.

---

1. "Modelo": Este vocablo en la vida cotidiana tiene acepciones diferentes. "Se dice que alguien "posa como modelo" para una pintura (en este caso, el modelo es la **realidad**) y también se dice que un autito de juguete es un "modelo a escala" de la versión real (en este otro caso, el modelo es la **representación**). En las ciencias naturales se combinan ambas significaciones, puesto que el modelo científico es una representación abstracta de un fenómeno pero se asemeja a muchos otros fenómenos, para entender los cuales sirve de ejemplo característico" (En Adúriz Bravo, 2005).

Las diferentes ideas acerca del conocimiento científico y sus formas de producción, provienen de los marcos teóricos que tienen los docentes, y se ponen en evidencia cada vez que un maestro enseña algún contenido de ciencias naturales.

En este sentido, en la enseñanza de las ciencias naturales, las prácticas educativas debieran partir del conocimiento cotidiano de los niños, y avanzar mediante la presentación y resolución de problemas pertinentes, hacia otros conocimientos más cercanos al saber científico.

Es importante señalar que los maestros no deben pretender que sus alumnos aprendan conceptos ni metodologías propias del quehacer científico, ni creer que un objetivo de la enseñanza de las ciencias es "formar pequeños científicos". Lo fundamental, es desarrollar en ellos, de manera gradual, una actitud hacia el conocimiento, en nuestro caso el científico.

¿Cómo lograrlo? Fundamentalmente:

- estimulando la natural curiosidad de los niños hacia los materiales, objetos y seres vivos, que forman parte de su entorno natural,
- ofreciéndoles oportunidades de explorar diversos fenómenos a través de experiencias que les faciliten ampliar sus conocimientos del entorno,
- favoreciendo el cuestionamiento, el planteo de preguntas, la confianza en la búsqueda de soluciones, y lo que es capaz de comprender y hacer,
- fomentando una paulatina autonomía en las actividades que el niño realiza buscando las respuestas a sus interrogantes,
- orientándolos a que acepten otras propuestas e interpretaciones diferentes a las propias y la posibilidad de equivocarse,
- potenciando actitudes de cuidado y respeto del medio ambiente y de su cuerpo,
- teniendo en cuenta lo que el niño ya sabe.

Con respecto al último aspecto, se debe recordar que, mucho antes de iniciar su etapa escolar, los/as niños/as van construyendo gran cantidad de conocimientos vinculados con los fenómenos naturales, lo que les permite elaborar representaciones personales del mundo que los rodea. Su interacción con el medio los

moviliza a intentar aclarar los interrogantes que les plantean los fenómenos y sucesos de la vida diaria. Esto lo logran a través de las respuestas que los adultos aportan a sus preguntas, o mientras juegan por ejemplo, tamizando arena, trasvasando agua, desplazando autos, armando y desarmando juguetes, haciendo pompas de jabón, y también por la información que les aportan fuentes como las enciclopedias, la TV o internet.

Los saberes cotidianos de los niños son sistemas de ideas coherentes desde el punto de vista infantil, pero suelen ser significativamente distintas de los modelos elaborados por la comunidad científica y de los conceptos de las ciencias de la naturaleza que se les quiere enseñar y muy resistentes al cambio.

Es importante remarcar que en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al igual que en la actividad llevada a cabo por los científicos, no hay una única metodología. Esto significa que "para dar clase no existen recetas".

Siempre que el maestro tenga claro qué modelo didáctico subyace en su práctica docente, y tenga presente en su toma de decisiones el para qué, el qué y el a quién, les será posible diseñar un "cómo se debe enseñar" adecuado al proceso de construcción del conocimiento de los alumnos.

Como se explicitó, las propuestas deben diseñarse "engarzadas" en un Itinerario o Secuencia didáctica o de Actividades. Al hablar de secuencia pensamos en actividades seleccionadas de modo coherente (en este caso desde el área de ciencias naturales, incluida en los Diseños Curriculares dentro del apartado Conocimiento del ambiente natural y social) y desde las características propias del grupo de alumnos (edad, ubicación de la escuela, etc.).

Es decir que deberán presentarse desde una concepción de complejización, de ratificación, de rectificación, de reiteración, de modificación, de colaborar para sumar nuevas ideas, sobre el/los contenido/s que se enseña/n.

En el caso de las ciencias naturales, estas secuencias incluirán propuestas de diverso tipo, por ejemplo, la exploración de materiales, la observación sistemática de un fenómeno, el desarrollo de una experiencia o experimento, el uso de determinados instrumentos como una lupa, la búsqueda de información en diferentes fuentes, salidas didácticas, trabajos en el rincón

de ciencias tanto individuales como en pequeños grupos (apuntando a la articulación entre ambos).

¿Qué criterios hay que tener en cuenta al seleccionar el tipo de actividades incluidas en una secuencia?

Algunos posibles desde la mirada de las Ciencias Naturales, son[2]:

1. Serán coherentes con los objetivos propuestos y los contenidos seleccionados, sosteniendo la articulación entre las propuestas y teniendo en cuenta la utilización de variados recursos materiales, apropiados para los niños y en cantidad suficiente.
2. Estarán propiciadas por preguntas o situaciones problematizadoras sobre el mundo natural que provoquen el interés de los alumnos y sean factibles de ser puestas a prueba mediante pequeñas investigaciones (¿Qué sucederá si...?; ¿Cómo haríamos para...?; ¿De qué forma podemos probar...?; ¿Qué se debe tener en cuenta para...?; ¿Qué ocurre cuando...?; ¿Qué pasaría si...?; ¿Cómo tuvieron que hacer para ...?; ¿Cómo se producen...?; ¿Cómo es posible que...?; ¿Qué es lo que hace posible que...?; ¿Cómo son los/las...?; ¿En qué se parecen...?; ¿En qué se diferencian...?)
3. Estarán motorizadas por el planteamiento de preguntas en relación con la situación planteada.
4. Favorecerán el abordaje de procedimientos cada vez más complejos para obtener información, a saber: búsqueda, recolección, selección, registro, organización, interpretación y comunicación de la información.
5. Incluirán momentos para reflexionar sobre qué se hizo, para qué se hizo y cómo se hizo, estableciendo concusiones parciales a modo de cierre y apertura a nuevas preguntas.

---

2. Adaptado de: García, Mirta y Domínguez, Rita; *La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza y aprendizaje*, Rosario, Homo Sapiens, 2011.

A continuación, se desarrollan algunos aspectos vinculados con los puntos anteriores:

1. En las Ciencias Naturales la organización de los contenidos disciplinares debe tener en cuenta ciertos conceptos estructurantes o ideas organizadoras como por ejemplo: la diversidad y la unidad; la interacción y el cambio.
    - En la idea de unidad puede hallarse el o los principio/s común/es (semejanzas) que aúnan a los componentes o fenómenos (por ejemplo; seres vivos, objetos y materiales) presentes en el ambiente natural.
    - La noción de diversidad conlleva identificar en el entorno, tanto la existencia de una gran variedad de componentes o fenómenos naturales presentes en el entorno, así como las diferencias entre integrantes de una misma clase.
    - En el cambio es posible encontrar diversas transformaciones (por ejemplo, físicas y/o químicas).
    - La interacción permite reconocer las relaciones que se establecen entre los componentes o fenómenos naturales por ejemplo de los seres vivos entre sí y con el ambiente.

Si bien estos conceptos no son los que se van a enseñar en el Nivel Inicial, es necesario señalar que a medida que los niños avancen en su escolaridad estas ideas son algunas de las que se irán construyendo. Desde el Nivel Inicial, en donde la tarea es una iniciación en la construcción de estas ideas, presentar los fenómenos naturales desde esta concepción no solo permite al docente darle sentido a la tarea de enseñar (por ejemplo, al seleccionar y organizar contenidos de ciencias naturales) sino que colabora para que los alumnos comiencen a pensar en este tipo de cuestiones (por ejemplo las semejanzas y diferencias).

Retomando los contenidos de las Ciencias Naturales de la Unidad didáctica presentada en el Capítulo 2, los posibles ejes estructurantes que organizan el contenido “Preparación de la masa de pizza y de distintas variedades de la misma”, son los siguientes:

Unidad didáctica **La pizzería El Cedrón**			
Unidad Ingredientes que se usan para fabricar las pizzas (por ejemplo: harina, agua, levadura y sal)	**Diversidad** Pizzas en sus distintas variedades (napolitana, de verdura, etc.)	**Cambio** Características de la masa de pizza antes y después de que el bollo "leve". Características de otros ingredientes como por ejemplo, la mozzarella antes y después de la cocción.	**Interacción** Por efectos de la temperatura en el levado de los bollos *

* "(...) si los chicos ya observaron los cambios en el bollo de masa antes y después de levar, podrían continuar explorando qué sucede con el levado de los bollos al colocar uno en un lugar fresco y otro en un ambiente cálido, en este caso estarían analizando la interacción entre el aumento del volumen de la masa y la temperatura" (Perazzo, 2002).

Con respecto al Proyecto presentado en el Capítulo 2, los posibles ejes estructurantes que organizan el contenido, "Las plantas: identificación de aspectos comunes entre los diferentes vegetales".

Proyecto **Mejoramos el patio de la escuela**			
Unidad Las plantas con flores tienen raíz, tallo y hoja	**Diversidad** Las plantas con flores tienen diferentes tipos de raíces, tallos y hojas	**Cambio** Las plantas presentan algunos cambios a lo largo del año, por ejemplo: crecen; en determinados momentos pueden tener flores y frutos.	**Interacción** Ciertos animales se alimentan de alguna parte de la planta, por ejemplo, ciertos pájaros del néctar de las flores.

2. Obtener información

Este aspecto incluye:

La búsqueda y recolección de información a través de la realización de experiencias, la formulación de preguntas, los diálogos entre pares y/o con los docentes, la utilización de materiales e instrumentos de laboratorio (como imanes y lupas), la realización de entrevistas, la consulta en enciclopedias, revistas, libros, videos o juegos interactivos en la computadora.

Una actividad que permite obtener información sobre el entorno es la **observación**. Este procedimiento, muy utilizado en las Ciencias Naturales, incluye el empleo de los sentidos (vista, oído, tacto, olfato y gusto). O sea, no es solo "mirar atentamente" ya que si por ejemplo, durante el desarrollo del Proyecto "Mejoramos el patio de nuestro Jardín", mientras los niños trabajan en dicho espacio perciben el canto de un ave, sin verla, escuchar el canto es una observación.

Desde el punto de vista epistemológico, la observación como actividad mental nunca es ingenua, siempre está mediatizada por los marcos teóricos (ideas, conceptos, valores, etc.) que el sujeto posee.

Son las situaciones problemáticas las que hacen que el sujeto plantee hipótesis (en el caso del niño conjeturas o anticipaciones) y son ellas la que le dan sentido a la observación, es decir la actividad racional subyace a la actividad empírica.

Por ejemplo, al observar los cambios en masas preparadas con y sin levadura no serán iguales las descripciones de un niño que vio hacerlo a sus familiares o participó en todo el proceso de amasado de una pizza y su posterior cocción, que las de un chico que generalmente consume masas de pre-pizza o las compradas en una pizzería.

También es importante destacar que con respecto al Nivel Inicial, en diferentes Diseños Curriculares, documentos y artículos se destaca la importancia de favorecer la exploración. Pero ¿cuál es el alcance de este concepto? Según César Coll, la exploración da cuenta de todo el conjunto de situaciones o comportamientos en los cuales los alumnos tienen autonomía para organizar sus actuaciones "con el propósito de obtener información

sobre los objetos, los materiales, los seres vivos y los fenómenos que los rodean" (1990) o sobre las propias acciones que efectúan sobre ellos.

La exploración es un fin en sí misma, puesto que por medio de dichas actividades los niños adquieren diferentes tipos de conocimientos.

> "Determinadas actividades de exploración del entorno (por ejemplo, una salida al campo o un paseo por la ciudad), determinados centros de interés (el huerto escolar, el mantenimiento de animales vivos en el aula, la construcción de un juguete que funcione, etc.) (...) constituyen una fuente fecunda de problemas para investigar" (Porlán, en Kaufman & Fumagalli, 1999).

Retomando las propuestas de Ciencias Naturales de la Unidad didáctica desarrollada en el Capítulo 2, en la Planificación del Juego-Trabajo 2, elaboración de jugos o aguas saborizadas para la pizzería, se sugiere lo siguiente:

a. Con distintos utensilios como exprimidores o artefactos como jugueras o licuadoras podrían obtener jugo de diversos frutos (como naranjas, mandarinas, manzanas, pepinos) o de verduras (como zanahorias).

   Acá los niños pondrán en juego acciones como lavar cuidadosamente las cáscaras de frutas y verduras, así también como, cortar, pelar, rallar, aplastar, exprimir.
b. Para preparar aguas saborizadas, tendrían que consultar diferentes fuentes (Internet, textos, familiares) para decidir qué frutos, verduras o plantas aromáticas utilizarían, y cómo lo harían. Las decisiones tendrán que registrarlas en una receta para que en el momento de elaborarlas puedan llevar a cabo los pasos adecuados.
c. Una receta posible usando trozos de fruta fresca (cortada en rodajas finas), cuyas cáscaras hayan sido muy bien lavadas, sería:

- 1 limón grande,
- 2 naranjas grandes,
- 1 pepino grande,
- 4 litros de agua potable.

Luego de poner el agua en un recipiente, ubicar los trozos de fruta y colocar en la heladera, por lo menos dos horas antes de beberla.

- Con respecto a la propuesta de Ciencias Naturales del Proyecto: Colocar plantas en macetas, previa visita al vivero para elegirlas y preguntar qué clases de plantas son las más convenientes comprar para el patio de la escuela, qué tipo de sustrato (tierra negra, resaca) es el más adecuado para que crezcan y se desarrollen, qué cuidados requieren, cómo se trasplantan y en qué lugar del patio se las puede ubicar, es importante tener en cuenta que:
- antes del trasplante, se podría hacer que los alumnos identificaran las características de esos vegetales y reconocer en qué se parecen y diferencian,
- en distintos momentos del año sería posible la observación y registro (dibujos o fotos) de los cambios que presentan los vegetales que se colocaron en las macetas. Este tipo de trabajo permite comparar las semejanzas y diferencias ocurridas y en este último caso la posibilidad de inferir las posibles razones de las mismas.

Otros aspectos a tener en cuenta para obtener información son:

- El registro y la organización de la información por medio del uso de dibujos, esquemas, gráficos, tablas y cuadros de doble entrada o clasificando objetos, materiales o seres vivos, de acuerdo a un criterio pedido o seleccionado.
- La interpretación de la información mediante, por ejemplo, una aproximación a la decodificación de gráficos y tablas; el establecimiento de relaciones de semejanza y diferencia de las observaciones realizadas, lo que supone extraer conclusiones o inferir algo de los datos recogidos.

Esta nueva información puede ser confrontada con otras observaciones o conocimientos.

- La comunicación de la información, a través de diferentes medios, por ejemplo expresión oral y gráfica (como dibujos o imágenes). "Comunicar requiere procedimientos específicos para seleccionar y estructurar el mensaje que se quiere transmitir; no sólo se comunica algo, sino a alguien y para algo" (Pozo & Postigo Angón, 2000). La comunicación lleva a los alumnos a intercambiar ideas, escuchar al otro, defender las propias ideas con argumentos cada vez más claros, preguntar y preguntarse.

Momentos para reflexionar sobre qué se hizo, para qué se hizo y cómo se hizo

Durante el desarrollo de una secuencia es importante que el docente promueva la realización de cierres parciales y bien específicos, ya sea de manera individual y/o en pequeños grupos, ya que estos momentos favorecen que los alumnos reflexionen sobre el qué y el cómo están aprendiendo. Es conveniente que el docente los oriente con preguntas para que verbalicen lo que han hecho y los cambios u observaciones realizadas. Además volver sobre lo que piensan facilita a los alumnos revisar aspectos que pueden haber quedado confusos y propicia el planteo de nuevos interrogantes.

También es aconsejable que cada secuencia finalice con una recapitulación de las ideas trabajadas y una explicitación de las relaciones que se han tratado de establecer dentro de la secuencia y con otras secuencias relacionadas.

La experimentación[3]

Este procedimiento propio de las Ciencias Naturales, conlleva la reproducción en el aula del fenómeno a estudiar con modificación de variables.

3. Este aspecto se encuentra desarrollado en García y Domínguez (2011).

En el Nivel Inicial, desde un punto de vista curricular, y dada la etapa de desarrollo de los niños, este procedimiento está incluido dentro de las actividades de exploración.

El docente, al orientar las actividades de tipo experimental, debe tener en cuenta el control de variables ya que las mismas incidirán en los resultados obtenidos durante el experimento; esto lo hará a través de preguntas para que los niños puedan ir reconociendo cuáles son los aspectos (variables) a tener en cuenta, qué significan los resultados que se obtienen y cuál es la importancia que esto tiene al comparar la información recopilada en el proceso.

Retomando las propuestas de Ciencias Naturales de la Unidad didáctica presentada en el Capítulo 2, en la Planificación del Juego-Trabajo 1, "Producción o elaboración de la masa para pizza y de diferentes tipos de pizza", se sugiere lo siguiente:

a. Previo a los ensayos con masa se debe indagar en diferentes fuentes (por ejemplo, cocinero de la pizzería El Cedrón, las familias) acerca de los ingredientes y las formas de elaboración de la masa para pizza, con su correspondiente registro.
b. Luego de preparar la masa de pizza, sería posible diseñar un experimento que permita a los niños observar ¿cuáles son los cambios que produce la levadura en la masa?

La variable experimental, que se podría considerar será el levado (aumento de volumen) de la masa. Para ello:

- Se tendrán que preparar dos masas: una con levadura y otra sin levadura
- Se mantendrán constantes en la preparación de los dos bollos:
    - El tipo de harina (por ejemplo, 0000).
    - La temperatura del agua que se coloca en ambas mezclas El agua debe ser tibia (entre 37°y 40°C).
    - La cantidad de:
      Harina: por ejemplo ½ taza.
      Agua: por ejemplo 50 cc.

- La temperatura (ambiente cálido), donde se colocan ambos recipientes después de preparar ambas masas, (por ejemplo, en la cocina, cerca de una hornalla encendida).
- El tipo y tamaño de material con que se cubre a cada recipiente (por ejemplo, trapos limpios).
- El tipo de recipiente en los que se coloca cada bollo (conviene usar jarros o vasos medidores transparentes).

Además:

- En uno de los bollos antes del amasado se colocará, una cucharita de "levadura fresca".
- Se rotularán los recipientes para identificar cuál es el que tiene la masa con la levadura.
- Al colocar los bollos, se marcará la altura que alcanza la masa en cada recipiente.
- Deberán realizar observaciones al cabo de 30 minutos.
- Después del tiempo establecido, ¿cuáles serán algunas de las posibles observaciones?
- En la masa con levadura: la presencia de burbujas en su interior y "que la masa crece", el aumento de volumen (al levar la masa).

Algunas aclaraciones teóricas que aportan al desarrollo de la actividad anterior

- ¿Qué son las levaduras (de levar, levantar)?
- Son seres vivos que pertenecen al grupo de los Fungi (hongos).
- Están compuestos por una sola célula.
- Sólo son visibles con el microscopio.
- En la madurez producen un brote que crece y se separa como célula hija; éste es uno de los modos de reproducción.
- Abundan en las capas superiores del suelo, en el polvo y sobre las hojas y frutos de muchas plantas.
- ¿De qué se alimentan? De productos que obtienen por fragmentaciones de los almidones de la harina.
- ¿Por qué "hacen crecer" la masa? Porque, entre otras cosas, desechan dióxido de carbono, gas que queda encerrado

en la masa y, al aumentar la temperatura, se dilata y origina el conocido incremento de volumen. ¿Cómo se logra esto? De lo complejo del proceso, vale destacar el trabajo de amasado, que por un lado modifica la textura (como consecuencia de cambios a nivel molecular en algunas proteínas del gluten de la harina) y por otro va incorporando aire al bollo de masa. .

- Alrededor de los 70ºC las levaduras mueren y la reacción ya no se produce. Las levaduras quedan en el “bollo”, junto a variadas sustancias producto de su metabolismo y que confieren el típico “gusto a levadura”, que no se logra con las llamadas “levaduras químicas” o “polvos de hornear”, que no son otra cosa que sustancias que, en determinadas condiciones, desprenden dióxido de carbono, pero que no va acompañado por la complejidad de productos de las levaduras verdaderas.

Aspectos relacionados con la protección de la salud

En las estructuras didácticas incluidas en el capítulo 2, se abordan temáticas que incluyen aspectos relacionados con la preservación de la salud (por ejemplo, normas de higiene) las cuales no están incluidas en ninguna de las disciplinas que componen el área de las ciencias naturales (biología, física, química, geología, astronomía). Sin embargo, y dado la importancia de que sean tratadas en la escuela, queremos aclarar que esos aspectos, son objeto de estudio de las ciencias de la salud, y en la escuela, se corresponden con temáticas propias de la educación para la salud, área que incluye tanto a disciplinas de las ciencias naturales como de las ciencias sociales (por ejemplo, economía, política, antropología). Dado el valor de desarrollar en los niños actitudes positivas hacia la prevención de la salud, gran parte de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de Argentina, incluyen dentro de la Indagación del Ambiente Natural y Social, algún bloque relacionado con la salud, por ejemplo, “El cuidado de uno mismo y de los otros”.

En este sentido, durante el desarrollo de la Unidad didáctica "La pizzería El Cedrón" o el Proyecto "Mejoramos el patio de la escuela", el docente deberá tener en cuenta lo siguiente:

- Antes de la preparación de cualquier "comida" (por ej. pizza), o después de trasplantar los ejemplares del vivero y cada vez que trabajen con arena o tierra, hacer que los niños se laven las manos con abundante agua y jabón.
- El uso de guantes para manipular tanto los alimentos, como la tierra y la arena.
- Limpiar adecuadamente las mesas y todos los utensilios que se usen para preparar comidas o bebidas.
- Lavar las cáscaras de las frutas que se van a utilizar para hacer jugos o aguas saborizadas.
- Utilizar agua potable cuando preparen cualquier comida o bebida.
- Recordar a los niños que no se lleven las manos a los ojos o la boca mientras realizan los diferentes procedimientos (preparación de comidas o bebidas, trasplante de vegetales).
- Enseñar que para preservar la salud, algunos de los aspectos a tener en cuenta son: mantener la higiene de uno mismo y del ambiente, por ejemplo, de los artefactos, utensilios, objetos, prendas de vestir que se usan para cocinar y desechar adecuadamente las macetas de los plantines o los restos de comida, de plantas o de cualquiera de los objetos utilizados.
- Enseñar cuáles son las formas y los materiales necesarios para la limpieza o el desecho de los materiales utilizados.

Retomando las actividades de las Ciencias Naturales del Proyecto: Preparación de mesas con arena teniendo en cuenta la limpieza previa de la arena a utilizar y su posterior mantenimiento, debe señalarse que:

- Con respecto a la arena que se va a usar, es muy importante que la misma esté correctamente "higienizada", para ello, colocar la arena en un recipiente, cubrirla con agua que contenga algún producto desinfectante (por ejemplo lavandina).

- Al cabo de una hora, filtrar la mezcla.
- Ubicar la arena en una bandeja que pueda colocarse en el horno previamente calentado y dejarla hasta que se seque.
- Guardar la “arena seca” en un recipiente limpio y tapar herméticamente.
- Si no se dispusiera de un horno, puede dejarse secar la arena, exponiéndola directamente a los rayos solares. En este caso, debe cuidarse que en ningún momento la arena pueda ser utilizada por animales (por ejemplo gatos) como depósito de sus excrementos.

Secuencias didácticas/de actividades/Itinerarios a modo de ejemplos



Secuencia Nº 1: **“Mezcla y separación de materiales”**

FUNDAMENTACIÓN

La temática que se aborda en esta secuencia corresponde al bloque de los objetos y materiales del ambiente. Se trabajarán aspectos vinculados con la preparación de mezclas de diferentes materiales sólidos y su posterior separación con métodos determinados.

En la secuencia, los contenidos se seleccionaron teniendo en cuenta las ideas organizadoras (por ejemplo, interacción y cambio). En las propuestas se prioriza la exploración de distintos dispositivos y de materiales sólidos para intentar que reconozcan que éstos se pueden separar de diferentes formas.

En el desarrollo de esta secuencia se presentan tres mezclas diferentes (arena y piedras, arena y bolitas de telgopor, piedras y bolitas de telgopor) pero cada una compuesta sólo por dos tipos de materiales, ya que de esta manera se intenta profundizar la experiencia.

Los materiales que se proponen en esta secuencia pueden ser reemplazados por otros, siempre y cuando no sean ciertos alimentos que se utilizan para preparar comidas



como harina, semillas de lenteja, granos de arroz, etc. Una idea que debe revalorizarse es que los alimentos que son para consumo humano no deberían usarse para otra cosa, salvo que hubiera expirado la fecha de vencimiento.

Sí podrían usarse, por ejemplo, semillas de naranja o limón, que previamente se hubieran lavado y secado.

En las actividades se sugieren momentos para que los niños realicen conjeturas, debatan y confronten sus ideas

OBJETIVOS:

Que los niños logren...

- Explorar determinados materiales y las posibles acciones que se pueden realizar para preparar y separar las mezclas.
- Reconocer con qué tipo de objetos se pueden separar las mezclas de materiales sólidos preparadas.
- Utilizar diferentes métodos de separación seleccionando los instrumentos necesarios para cada situación.
- Utilizar dibujos y cuadros como medio de registrar la información.

CONTENIDOS:

- Interacciones entre distintos materiales: mezclas de materiales sólidos.
- Algunos cambios que ocurren en los materiales como resultado de las interacciones entre sí
- Reconocimiento y uso de distintos métodos de separación de materiales sólidos: tamización, tría.
- Distintas formas gráficas como medio para registrar la información.
- Exploración activa.

PROPUESTA Nº 1:

“Preparando una mezcla de arena y piedras”

Se mostrarán los materiales preguntando: ¿de qué manera se podrían separar las piedras de la arena? Se registraran las ideas de los niños.



Se entregarán recipientes con arena y piedras (secas y limpias) y se les propondrá observar las características de los materiales sólidos (por ejemplo: color, tamaño, textura de los componentes) orientándolos con preguntas: ¿cómo se perciben al tacto?, ¿son lisos o ásperos?, ¿en qué se diferencian?, ¿en qué se parecen?

Luego de la observación y del intercambio de ideas se preparará una mezcla con la arena y las piedras. Algunas de las preguntas orientadoras: ¿cómo prepararán la mezcla?; ¿con cuántas cucharas de arena armarían la mezcla? y ¿con cuántas de piedras?

Se guardarán las mezclas que cada grupo armó para trabajar en la siguiente actividad.

MATERIALES:
- piedras limpias (tipo canto rodado),
- arena limpia y seca,
- recipientes plásticos ,
- cucharas,
- trapo.

PROPUESTA Nº 2

“Separando la mezcla de arena y piedras con coladores”

Se conversará sobre lo realizado en la actividad anterior. A continuación, los niños tendrán que separar la mezcla de piedras y arena que prepararon y probar: ¿de qué manera pueden obtener nuevamente los materiales que mezclaron?

Se recordará cuáles fueron las ideas que ellos habían registrado en la actividad anterior.

Los niños seleccionarán los materiales necesarios (por ejemplo, un colador de agujeros pequeños y un plato) para separar la mezcla de arena y piedras.

Durante la exploración con el colador seleccionado el docente les indicará que debe quedar de un lado la arena y del otro las piedras y se les preguntará ¿qué es lo que va a



quedar arriba del colador o tamiz? y ¿qué va a pasar por los orificios?

Se les preguntará si lograron separar la arena de las piedras. Discutirán los resultados obtenidos para establecer las similitudes y diferencias.

Se conversará acerca de qué otro recipiente o forma de hacerlo usarían.

Explorarán con el nuevo recipiente o técnica seleccionada.

MATERIALES:

- mezcla de arena y piedras de la actividad anterior,
- coladores o tamices diferentes (de tamaño, forma y con orificios pequeños, medianos y grandes),
- recipientes plásticos: bandejas, platos.

PROPUESTA Nº 3

"Construcción de coladores o tamices con otros materiales"

A cada grupo se les entregará distintos materiales (por ejemplo latas de conserva sin sus tapas, trozos de gasa, piolín) y se les propondrá que con los objetos entregados construyan coladores con lo que puedan separar una mezcla de arena y piedras.

Se realizarán los dibujos del diseño de colador terminado.

Intercambiarán opiniones sobre el registro realizado. Preguntas orientadoras, ¿qué hicieron?, ¿con qué materiales?, ¿cómo lo hicieron?

Se les aclarará que los dispositivos que ellos armaron serán guardados para utilizar en otra actividad.

A continuación se les mostrará una variedad de recipientes agujereados (por ejemplo, latas con agujeros pequeños, medianos y grandes) y se les pedirá que observen y describan cada uno de ellos y que comenten cómo creen que la docente los hizo, qué materiales utilizó para realizarlos y que necesitó para agujerearlos.



Luego de la observación y el intercambio de ideas, se les contará cómo se hizo y se les pedirá que decidan, ¿cuáles de estos recipientes agujereados que acaban de observar, usarían para separar la mezcla de arena y piedras?

Cada grupo seleccionará uno o varios de los recipientes y tratará de explicar las razones de esa elección.

Los niños harán un dibujo de los recipientes elegidos para separar la mezcla.

MATERIALES:

- aros de metal o plástico (por ejemplo, latas sin sus tapas o vasos plásticos sin su base),
- trozos de tul y gasa,
- banditas de goma,
- hilo tipo piolín.
- cajas plásticas, latas, vasos de telgopor que estén agujereados en la base (armados por la docente).

PROPUESTA Nº 4
"Usamos los dispositivos preparados para separar la mezcla de arena y piedras"

Exploraran cómo separar la mezcla usando los diferentes recipientes (coladores) preparados en la actividad anterior. Primero trabajarán con el que ellos construyeron y luego con algunos de los construidos por la maestra.

Entre las distintas exploraciones habrá cierres parciales para analizar qué acciones debieron hacer para separar las mezcla (por ejemplo cómo movieron los dispositivos) y las ventajas o las dificultades que presenta cada tipo de dispositivo usado en la experiencia.

Describirán qué sucedió en cada caso orientados por preguntas del tipo ¿Lograron separar la arena de las piedras con el dispositivo que ustedes armaron?, ¿y con cuáles de las latas (bandejas plásticas, etc.) agujeradas? Si no lograron que la arena quede separada de las piedras ¿qué cambios tendrían que hacerle al colador que armaron?



Al lado de los dibujos de los coladores que hicieron en la actividad anterior, dibujarán como quedó la muestra de arena y piedras después de separarla.

Luego se les preguntará si podrían haber usado cualquiera de los otros recipientes agujereados y se los estimulará a realizar nuevas exploraciones en el rincón de ciencias.

MATERIALES:

- mezcla de arena y piedras,
- dispositivos (coladores) armados por los niños,
- cajas plásticas, latas, vasos de telgopor que estén agujereados en la base armados por la docente,
- recipientes plásticos: bandejas, platos.

PROPUESTA Nº 5
"Pensamos cómo preparar y separar otras mezclas de materiales sólidos"

Se mezclaran otros materiales sólidos: piedras y bolitas pequeñas de telgopor, arena y bolitas pequeñas de telgopor.

Se les preguntará ¿cómo prepararán cada mezcla? Por ejemplo: ¿cuántas cucharas de bolitas de telgopor y de piedras usarán? y ¿de bolitas de telgopor y arena?

Registrarán sus ideas para luego armar cada mezcla teniendo en cuenta lo que pensaron.

Observarán las características de cada mezcla preparada.

Luego se les preguntará: ¿qué usarían para separar las piedras y las bolitas de telgopor?, ¿y la mezcla de arena y bolitas de telgopor?, ¿cómo lo harían?, ¿qué es lo que va a quedar arriba del colador o tamiz?

Deberán elegir el o los instrumentos y dispositivos más adecuados para su propósito. Intercambiarán y registrarán las ideas, para luego separar las dos mezclas.

Se les preguntará si ¿pudieron separar las bolitas de telgopor de las piedras? ¿Y de la arena?, ¿qué dificultades tuvieron?, ¿podrían haber separado las piedras de las bolitas de telgopor, usando los dedos?



MATERIALES:

- piedras
- bolitas de telgopor
- arena
- coladores, dispositivos armados en las actividades anteriores

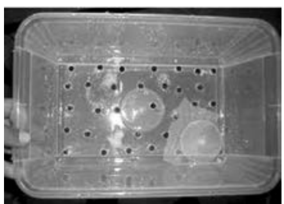
Algunas sugerencias para el desarrollo de la primera secuencia. En las **propuestas Nº 1 y 2 de esta secuencia,** tendrán que preparar mezclas heterogéneas de materiales en estado sólido (piedras - arena) y observar sus características, por ejemplo, el tamaño de las partículas.

Luego, deberán separar los componentes de las mezclas con el método de tamización. Si la escuela dispone de tamices, aportar estos materiales a los niños facilita el procedimiento de separación de los componentes de las muestras.

En esta propuesta los niños usarán coladores de tamaño y agujeros diferentes.

En la **propuesta Nº 3**, con ayuda del docente, los alumnos tendrán que construir coladores o tamices con otros materiales como latas sin tapas. También tendrán que observar coladores preparados por la docente por ejemplo, “recipientes agujereados” de plástico, telgopor o latas.

Para favorecer la exploración es importante ofrecer a los niños recipientes del mismo tipo (por ejemplo, latas de tomate) con diferentes tamaños de agujeros en la base (por ejemplo, latas con agujeros pequeños, latas con agujeros medianos y latas con agujeros más grandes). Además de variados los materiales deben ser suficientes.



Caja plástica



Lata



Vaso de telgopor

En la **propuesta Nº 4**, durante el debate, el maestro deberá tratar de que los niños establezcan las relaciones entre el tamaño de los agujeros de los coladores con el tamaño de los materiales que pasan o que quedan arriba del mismo.
A manera de cierre en la **propuesta Nº 5**, tendrán que preparar mezclas de piedras y bolitas de telgopor, y de arena y bolitas de telgopor, orientados por el docente. Primero decidirán, cómo harán las mezclas (por ejemplo, qué cantidades de cada material utilizarán) para luego registrar e intercambiar sus ideas. Luego el docente entregará a cada grupo los materiales necesarios para armar cada tipo de mezcla teniendo en cuenta lo que pensaron.

Luego se les propone a los niños elegir los instrumentos y dispositivos más adecuados para separar las mezclas. Intercambiarán y registrarán las ideas, para posteriormente separar los componentes de las mezclas preparadas.



Después de realizada la secuencia, estos materiales pueden ubicarse en el sector/rincón de ciencias para que preparen otras mezclas y/o las separen.



Secuencia Nº 2: **"Interacciones en mezclas de materiales sólidos con agua"**

FUNDAMENTACIÓN

La secuencia que aquí se propone intenta acercar a los niños a la idea de que los materiales del entorno son variados y que los mismos, al interaccionar, presentan diversos cambios. En este sentido, las actividades se centran en las interacciones en mezclas de materiales sólidos en el agua y en los cambios que sobre estas mezclas pueden producirse al someterlas a diversos métodos de separación.

Las actividades también pretenden que los niños (divididos en subgrupos) puedan explicitar sus ideas acerca de qué materiales sólidos se disuelven (desaparecen) en el agua y cuáles se siguen observando a simple vista al preparar y separar las diferentes mezclas.



También se intenta acercarlos al diseño y utilización de métodos sencillos de separación (por ejemplo, filtración) de aquellos materiales que forman parte de las mezclas preparadas.

Para favorecer la exploración se les proporcionará objetos y/o materiales variados, acordes con las actividades que se proponen.

Las actividades también procuran promover, la explicitación y contrastación de las ideas de los alumnos, la recolección, el registro (dibujos, cuadros) y la interpretación de la información.

OBJETIVOS:

Que los niños logren...

- Explorar formas para preparar diferentes mezclas de materiales sólidos y agua.
- Formular anticipaciones acerca de los diversos métodos de separación que pueden aplicarse para separar las mezclas preparadas y confrontarlas con las observaciones realizadas.
- Seleccionar y utilizar los instrumentos necesarios para cada una de las acciones.
- Identificar qué materiales se disuelven ("desaparecen") en el agua y cuáles no.
- Utilizar dibujos y cuadros como medio de registrar la información.

CONTENIDOS:

- Interacciones entre los distintos materiales que forman parte de las mezclas de materiales sólidos en agua.
- Identificación de algunos cambios que ocurren en los materiales sólidos como resultado de las interacciones con el agua.
- Reconocimiento y uso de distintos métodos de separación de materiales sólidos y agua: filtración, evaporación.
- Utilización de diferentes formas gráficas para recolectar y organizar la información.



PROPUESTA Nº 1

“Armamos un filtro para “limpiar” el agua

Se les comentará a los niños que ante el problema de que no podían beber agua sucia, se pueden armar dispositivos con los que pudieran limpiar el agua para que quedara “transparente” como la que sale de la canilla.

Para ejemplificar cómo se vería el agua sucia, se les mostrará a los niños un vaso transparente con agua mezclada con tierra y se les comentará que se la preparó, colocando tierra seca con restos de hojas en un vaso con agua y agitándola con una cuchara. También se ejemplificará el caso del agua limpia con un vaso de agua potable.

Se entregará a los niños materiales como papeles de filtro, embudos, vasos plásticos transparentes, algodón, coladores, trozos de gasa y de tela de algodón para que los observen y se les preguntará: con estos materiales, ¿qué filtro podrían armar para limpiar el agua sucia y dejarla “transparente”?

Durante el intercambio de ideas se podrá orientar con preguntas como: ¿cuáles de los materiales van a utilizar?, con los materiales que seleccionaron, ¿cómo van armar el filtro para limpiar el agua?, ¿de qué forma deberían ubicarán los diferentes materiales?, después de que se coloque el agua sucia en el filtro, ¿qué quedará arriba del filtro? ¿Y abajo?

Se les propondrá a los niños, hacer dibujos del dispositivo que pensaron y el docente orientará la realización de estos registros.

Cada grupo construirá el filtro, guiados por las sugerencias del docente.

Luego del armado del filtro, se promoverá entre los grupos el intercambio de ideas para que puedan comparar, ¿cuáles son las diferencias entre los filtros que armaron?, ¿en qué se parecen?

MATERIALES:

- vasos transparentes,
- agua con tierra,
- agua potable,



- papel del filtro,
- botellas de plástico cortadas (recipiente y embudo),
- algodón,
- trozo de gasa,
- tela de algodón,
- coladores,
- cucharas.



PROPUESTA Nº 2

"¡A limpiar el agua sucia!"

Se les comentará a los niños que van a tratar de limpiar el agua sucia con los filtros que armaron, indicándoles que debajo de filtro tendrán que ubicar un recipiente transparente para recoger el agua que sale del mismo.

También se les informará que en las mesas tendrán una muestra del agua sucia que van a filtrar y otra de agua potable para poder comparar con esas muestras el aspecto del agua filtrada: antes y después del filtrado.

Se colocará en cada mesa de trabajo los materiales: el filtro que cada grupo armó en la actividad anterior, un recipiente con el agua sucia, un recipiente transparente para recoger el agua del filtrado y dos vasos con las muestras de agua sucia y agua potable.

Al término de la exploración, los niños, tendrán que dibujar el aspecto del agua luego de que pasó por el filtro e intercambiarán ideas entre ellos. Posibles preguntas orientadoras: ¿cómo quedó el agua filtrada si la comparan con la muestra del agua sucia?, ¿lograron que quedara transparente?, ¿cuáles son las diferencias entre el "agua sucia" y el "agua filtrada"?, ¿y entre el "agua filtrada" y el "agua potable" (de la canilla)?

Si los nenes, después de filtrar el agua, observaran que ésta todavía no es transparente, se los podría invitar a que pensaran y discutieran: ¿qué modificaciones les harían a los filtros que armaron para lograr que el agua sucia quede transparente?, ¿qué materiales necesitarían?



En el sector/rincón de ciencias, se ubicarán los materiales necesarios para que puedan seguir explorando las nuevas opciones que pensaron.

El maestro les dará la siguiente información, la cual quedará registrada (por ejemplo a través de imágenes no estereotipadas) en un papel afiche:

- El agua que salió del filtro puede verse transparente pero aun así NO DEBE BEBERSE.
- El agua puede tener microorganismos, QUE POR SER TAN PEQUEÑOS PUEDEN ATRAVESAR TODAS LAS CAPAS DEL FILTRO.
- Los microorganismos o gérmenes como las bacterias son pequeños seres vivos que a simple vista no se ven y QUE PUEDEN OCASIONARNOS ENFERMEDADES COMO DIARREAS.
- Si hubiera que tomar esa agua filtrada primero tendrían que: HERVIRLA o colocar DOS gotas de lavandina POR LITRO DE AGUA y esperar 30 minutos para beberla.

MATERIALES:

- filtros armados por los grupos en la actividad anterior,
- vasos transparentes para recoger el agua filtrada,
- recipiente con agua con tierra,
- vaso transparente con una muestra del agua con tierra,
- vaso transparente con una muestra de agua potable,
- cucharas.

PROPUESTA Nº 3

“Exploramos mezclas de materiales sólidos en agua”

Se comentará con los niños lo realizado en actividades anteriores y se les dirá que van a tener que preparar mezclas de agua con otros materiales como arena y bolitas de telgopor y se les preguntará: ¿qué pasará cuando se coloque la arena en el agua?, ¿y cuando se pongan en el agua las bolitas de telgopor?, ¿las mezclas serán diferentes o parecidas a la mezcla de agua sucia?



Se les entregará a cada grupo un vaso transparente con agua, un recipiente con arena y cucharitas. Se les pedirá a los niños que coloquen arena dentro del agua, por ejemplo dos cucharitas y mientras lo van haciendo se les solicitará que describan lo que sucede

A continuación se los invitará a revolver la mezcla y se les preguntará, ¿qué pasará con la arena después de agitar (revolver) la mezcla?, ¿y con el agua?

Para favorecer la observación el docente le entregará lupas y linternas.

Durante este procedimiento, los niños tendrán que dibujar lo que observan en un cuadro como el que se presenta a continuación:

	Dibujamos lo que observamos con		
MEZCLA DE	(ojo)	(lupa)	(linterna)
AGUA Y ARENA			
AGUA Y BOLITAS DE TELGOPOR			

Se les entregará un recipiente con agua, bolitas de telgopor y cucharitas y se les pedirá que las coloquen en el agua y que observen lo que sucede, completando con dibujos el cuadro.

Para finalizar tendrán que intercambiar ideas acerca de lo que observaron y registraron cuando mezclaron arena y bolitas de telgopor en el agua.

Se indicará a los niños que se taparán las muestras con papel aluminio para utilizarlas en la siguiente actividad.



MATERIALES:

- agua,
- arena seca y limpia ,
- bolitas de telgopor,
- cucharitas,
- vasos plásticos transparentes,
- linterna,
- lupa,
- papel de aluminio.



PROPUESTA Nº 4

“Exploramos cómo separar las mezclas de materiales sólidos en agua”

Se les preguntará: ¿cómo se pueden separar las mezclas preparadas en la actividad anterior? y ¿qué materiales (por ejemplo los empleados en la actividad N°1) usarían para separar las mezclas que prepararon?
Registrarán la información en un cuadro como el que sigue:

VASOS con	Materiales que usaríamos para separarlos
agua - arena	
agua - bolitas de telgopor	

Con posterioridad al intercambio de ideas tendrán que armar dos filtros y separar las mezclas de sólidos en agua. Se les recordará a los niños que dejen una muestra de cada mezcla antes de separarla.

Después de filtrar las mezclas, se promoverá la observación del agua filtrada y se les solicitará que dibujen el aspecto de los materiales, en un modelo de cuadro como el que se presenta a continuación:

VASOS	Dibujamos los materiales después de usar los filtros
agua - arena	
agua - bolitas de telgopor	

Para finalizar tendrán que discutir acerca de lo que observaron y registraron cuando separaron la arena y bolitas de telgopor del agua. Preguntas orientadoras: ¿se pudo separar la mezcla de agua y arena?, ¿y la del agua y de las bolitas de telgopor?, ¿podrían haber separado las bolitas del telgopor de otra manera?

Deberán tapar las muestras con papel aluminio para utilizarlas en la siguiente actividad

MATERIALES:

- agua,
- arena seca y limpia ,
- bolitas de telgopor,
- cucharitas,
- vasos plásticos transparentes,
- papel del filtro,
- recipientes (por ejemplo latas) con diferentes tipos de agujeros,
- botellas de plástico cortadas (recipiente y embudo),
- algodón,
- trozo de gasa,
- tela de algodón,
- coladores,
- papel de aluminio.



PROPUESTA Nº 5

“Mezclamos y separamos una mezcla de agua y sal”

Se les pedirá a los niños que comenten lo que hicieron en la actividad anterior, y luego se les preguntará qué ingrediente las familias le agregan al agua para cocinar fideos o arroz para darle sabor.

Debatirán y registrarán qué ocurre con la sal cuando la agregan en el agua y si podrían conseguir separar los componentes de la mezcla (agua-sal).

Se les propondrá mezclar agua y sal entregando a cada grupo los respectivos materiales y orientándolos en la forma de preparar la mezcla, por ejemplo, en un vaso con agua colocar dos cucharitas de sal. Y luego, revolver la mezcla y observar qué sucede a simple vista, mirando con una lupa y alumbrando con una linterna.

Registrarán lo observado, después de acordar cómo hacerlo.

Se les preguntará qué pasó con la sal y si piensan si es posible separar el agua y la sal con los mismos colocadores o filtros con los que separaron el agua de la arena (o de las bolitas de telgopor).

Se los invitará a que prueben lo que pensaron poniendo a su disposición la mezcla y los materiales necesarios y, durante la exploración, se les preguntará: ¿fue posible separar la sal del agua de la misma manera que la arena? y si hay alguna otra manera para separarlos.

Luego del intercambio de ideas, se les preguntará a los chicos: ¿qué sucederá si dejamos la mezcla en una bandeja hasta mañana?, ¿qué pasará con el agua?, ¿y con la sal?, ¿qué sucede con el agua cuando ponemos la ropa mojada a secar?, ¿pasará lo mismo?

Se invitará a los chicos a probar algunas de las ideas anteriores, y se les propondrá que en pequeños subgrupos realicen lo siguiente:

- Colocar la misma cantidad de agua y sal en dos recipientes transparentes.
- Cubrir (a manera de tapa) uno de los recipientes con papel aluminio.
- Marcar el nivel del agua en los dos frascos.

Al cabo de unos días tendrán que registrar los cambios en los dos recipientes, por ejemplo, el nivel del agua. En este caso se los orientará para diseñar la forma de registro (dibujos, cuadros, etc.).

Se invitará a los chicos a relacionar la información registrada: ¿qué paso con el nivel del agua en el recipiente destapado?, ¿y en el que estaba tapado?, ¿observaron algo más en cada recipiente?, ¿quedó algo en el recipiente destapado?, ¿qué pensaban que ocurría cuando se colocaba sal en el agua para cocinar fideos?, ¿esto coincide con lo que observaron en alguno de los recipientes (tapado-destapado)?

Luego la docente explicará a los chicos que este método de separación se llama evaporación.

MATERIALES:

- agua,
- sal,
- jarra o recipiente medidor,
- cucharitas,
- vasos plásticos transparentes,
- papel de aluminio,
- coladores,
- papel del filtro,
- algodón,
- fibrón.



Algunas sugerencias para el desarrollo de la segunda secuencia

En esta secuencia, la primera propuesta presenta una situación problemática que da cuenta de una mezcla de “agua sucia”

(mezcla heterogénea) y se los invita a pensar de qué manera podrían separar los componentes (filtración) hasta lograr que el agua quede transparente (noción de cambio). Para lograrlo, tendrán que diseñar filtros con los materiales propuestos (por ejemplo, algodón, colador).

La selección de los materiales para construir el filtro tiende a que los chicos exploren diferentes formas de armado (por ejemplo, papel de filtro dentro del colador, algodón en el interior del embudo de la botella plástica).

Después del armado de los filtros es importante que intercambien ideas entre los diferentes grupos para encontrar las similitudes y diferencias entre lo que ellos armaron y los construidos por el resto de sus compañeros.



Papel de filtro



Botella de plástico cortada

Es muy probable que con estos primeros filtros no logren obtener agua transparente.

Por eso, luego se les propone pensar qué modificaciones les harían a los filtros para lograrlo. Los materiales pueden ubicarse en el rincón de ciencias para que preparen otros filtros.

Además, se les brinda información acerca de los riegos de consumir agua que no sea potable y algunos mecanismos que aseguren la eliminación de gérmenes. La misma podría quedar registrada en un papel tipo afiche.

Las propuestas N°3 y 4, incluyen la preparación y separación de mezclas de agua con diferentes materiales sólidos (arena y bolitas de telgopor).

Al igual que en actividades anteriores, se insiste en que las cantidades de agua en cada recipiente y las de los materiales sólidos que se incorporan sean iguales.

Como después de revolver las muestras tendrán que observar y dibujar sus características, se sugiere la observación con lupas.

Dado que las dos propuestas fueron pensadas para realizar en diferentes días, es conveniente tapar las muestras (con papel de aluminio) para evitar, por ejemplo, que el agua se evapore.



Cuando separan las muestras de arena-agua, bolitas de telgopor-agua, los materiales sólidos deberán quedar retenidos, por ejemplo, en el papel de filtro, y el agua recolectada no debe tener "ningún resto" del material sólido. Si esto no ocurriera se debe instar a que los niños modifiquen sus filtros originales y reiteren la experiencia hasta obtener el agua "transparente".

En el caso de la propuesta N°5, tendrán que preparar la mezcla de agua y sal y revolver.

Como supuestamente la mezcla de agua y sal que preparan los niños es un sistema homogéneo, no verán a simple vista diferencias entre las muestras "antes y después del filtrado". Podrían probar el agua obtenida y comprobar que es salada, pero como se trata de niños, es necesario destacar que no deben "degustar" las muestras de agua y sal. Aunque sería un proceso de observación, válido para las ciencias naturales, consideramos que muchas veces "utilizar el sentido del gusto" (al igual que el del olfato) no es lo

más apropiado, porque los alumnos podrían pensar que pueden hacerlo con cualquier tipo de muestra (por ejemplo, lavandina) poniendo en riesgo su salud.

En su reemplazo, se les propone realizar la siguiente experiencia:

- Preparar una nueva mezcla de agua y sal fina.
- Revolver muy bien para que la sal se disuelva.
- Colocar la misma cantidad de agua y sal en dos recipientes transparentes (para que uno opere como testigo al comparar las observaciones).
- Tapar uno de los recipientes (para evitar que en este el agua se evapore).
- Marcar el nivel del agua en los dos frascos. (Ambos recipientes deben colocarse uno al lado del otro).

A medida que pasan los días, los niños podrán observar que el nivel del agua en el frasco destapado desciende y "que aparecen adheridos a las paredes del frasco, granos de color blanco", la sal. El método de fraccionamiento utilizado es, la evaporación.[4]

A modo de cierre

La realización sistemática y el diseño de actividades exploratorias y experimentales, partiendo del planteo de situaciones problemáticas, permitiría hacer conscientes a los alumnos de la variedad de procesos involucrados en la actividad científica y que ésta no consiste en una serie de pasos rígidos. Además, un mayor conocimiento de las características, funcionamiento y/o manejo de materiales como lupas e imanes y de algunas técnicas específicas (por ejemplo, usar una lupa), la recolección de información en diversas fuentes y el debate sobre las experiencias realizadas, les dará la oportunidad de otorgar otros significados a las ideas que poseen sobre los fenómenos naturales.

---

4. Información teórica acerca de los sistemas materiales y los diferentes métodos de separación puede encontrarse en el Anexo Nº 12 Sistemas materiales y Métodos de Separación del libro, García, Mirta y Domínguez, Rita. *Op.cit.*

Enfoque de enseñanza y propuestas de Secuencias didácticas en Prácticas del Lenguaje (Lengua Oral y Escrita) y Literatura

Beatriz Ortiz

ENCUADRE GENERAL

Cuando hablamos de Prácticas del lenguaje, hablamos del uso social del Lenguaje; esto que puede parecer evidente señala para la educación un cambio importantísimo: se incluye por primera vez la oralidad como contenido para formar hablantes y oyentes plenos.

La lengua escrita se presenta en las salas de Jardín de Infantes, desde la sala de tres años, como contenidos a transmitir para que los niños sean lectores y escritores desde edades tempranas. Y la Literatura, como parte de los Lenguajes artísticos expresivos, pone el uso poético del lenguaje en primer plano formando a los chicos y chicas como lectores y espectadores críticos y como productores de textos expresivos.

Los docentes tienen el desafío de incluir dentro del diseño de sus propuestas a estas prácticas que durante mucho tiempo se daban por sobreentendidas, y aún hoy cuando se pregunta cómo se desarrolla algún contenido de oralidad, se puede escuchar: "Yo hablo y así, los chicos aprenden a hablar bien"; o "Los textos literarios no se incluyen en la planificación", porque se da por

sobreentendido que se narran o se leen algunos relatos o se recitan poesías.

Algunas explicaciones sobre la invisibilidad de la oralidad con contenidos a desarrollar, se relacionan con que el habla no es exclusiva de la escuela, y los chicos adquieren el lenguaje estén o no escolarizados; durante tanto tiempo se pensó que el propósito central del Jardín era enriquecer el vocabulario que ahora cuesta pensar en este enfoque que propone formar hablantes y oyentes competentes en lo comunicacional, o sea que puedan desenvolverse en distintas situaciones comunicacionales, con distintos formatos, textos, adaptándose a interlocutores diversos y a temas generales y específicos.

Con respecto a la Literatura parece suficiente que de vez en cuando se transmita un texto literario, si se puede por medio de la narración, sino leído, o alcanza con mostrar las imágenes de un libro y al mismo tiempo improvisar un relato; incluso hay docentes que suponen que es lo mismo contar anécdotas personales que transmitir un texto literario.

El Nivel Inicial tiene la oportunidad única de formar lectores críticos, personas que puedan elegir su camino en el arte de la Literatura y para eso los docentes deben ser verdaderos promotores: saber seleccionar los textos significativos para ese grupo, la manera más adecuada para transmitirlos, en qué momento y por qué; esto no puede ser un camino azaroso y sin sentido, de esa manera se pierde, como escribió hace un tiempo Graciela Montes, "la gran ocasión".

La Lengua escrita se presenta en la escuela por primera vez, como un sistema complejo que permite a los chicos comunicarse de otra manera; si se vive en un contexto urbano, es un objeto más en el panorama: carteles, nombres de calles, librerías, kioscos de diarios y revistas, aparecen frente a los chicos y ellos les dan un significado, porque es a lo que nos dedicamos los seres humanos: a dar significado a lo que nos rodea; pero sin la escuela, estas construcciones no logran ser eficientes porque no se puede construir algo tan complejo como el sistema de escritura sin la intervención de un adulto.

El Nivel Inicial tendría que tomar en cuenta la necesidad de una alfabetización temprana, no solo en las salas de cinco

años, sino desde el momento en que los niños ingresan en la escolaridad. Crear un ambiente alfabetizador, mostrar la necesidad de leer y escribir en ciertas situaciones, darles a los niños el rol de lectores y escritores, tendría que estar incorporado en la dinámica de las salas; sin embargo, en la mayoría de los casos, se empiezan a hacer algunas propuestas recién en las salas de cinco años, muy cercanas al clásico aprestamiento. Los docentes muchas veces no saben cuál es la mejor manera de abordar la enseñanza de la lengua escrita por falta de formación o porque consideran que son conocimientos más apropiados para la escuela primaria.

La oralidad y la escritura se presentan en situaciones significativas que responden a las diversas funciones sociales donde se tornan imprescindibles; se habla, se oye, se lee y se escribe con un propósito comunicacional concreto, nadie habla o escribe porque sí, siempre es por algo y para alguien. Con la Literatura sucede algo semejante, pero a la vez muy distinto: es otra forma de escuchar, de leer, de hablar y de escribir porque se está formando una mirada estética sobre el Lenguaje, una mirada poética del mundo, hay que formar lectores y escritores críticos e independientes, su presencia es indispensable como parte del Arte y de su experiencia personal como sujetos.

A la hora de pensar las Prácticas del Lenguaje desde las salas, se hace claro que necesariamente hay que prever su presencia en las propuestas de manera sistemática y consciente, graduar su complejidad en función del grupo y de las necesidades individuales, y registrar los contenidos que se van a desarrollar y la manera en que se presentarán, nunca forzando su presencia pero sí reconociendo su existencia.

Las Unidades didácticas y los Proyectos siempre presentarán la oportunidad de hablar, oír, leer y escribir; por lo tanto en la planificación, en los objetivos o propósitos y los contenidos, en las propuestas, debe haber un espacio para las Prácticas del Lenguaje.

Por ejemplo, la Unidad didáctica presentada en el Capítulo 2, "La Pizzería El Cedrón", es sumamente interesante porque presenta la oportunidad de trabajar con los chicos un escenario que pertenece a su cotidianeidad y luego de esta propuesta su mirada sobre él será completamente distinta; además se han tomado en cuenta gran cantidad de contenidos de las Prácticas del lenguaje sumamente pertinentes e interesantes.

La inclusión de la adivinanza, la historieta, la lista (el menú es un portador, la lista es el texto más frecuente que se registra en él), el nombre propio de un espacio público (el cartel es un portador, en este caso se registra en él el nombre de la pizzería del juego dramático), nos alejan de importantes ausencias que suelen presentarse en muchas Unidades didácticas.

Una de las maneras de incluirlas es tener presentes ciertos organizadores propios de cada eje de las Prácticas del Lenguaje, los cuales se detallan a continuación. Esto facilitará la organización de las actividades de oralidad, ya que resulta esclarecedor nombrar los distintos contextos comunicacionales que pueden presentarse en una sala y los diversos formatos de cada uno, para que a la hora de planificar propuestas de lengua oral, se pueda comprobar si todos han sido tomados en cuenta:

• **Contextos interpersonales:**
  - Conversación.
  - Relatos de experiencias.
  - Intercambio de opiniones.
  - Argumentación.
  - Planificar actividades conjuntas.

• **Contextos de instrucción:**
  - Elaborar preguntas.
  - Designar y describir por causa y efecto, inferir, clasificar, etc.
  - Elaborar instructivos.
  - Comparar y confrontar.
  - Acotar, narrar, comentar hechos pasados y presentes.
  - Reflexionar.

- **Contextos normativos:**
  - Escuchar y formular consignas.
  - Elaborar reglamentos.
  - Pedir y aceptar pedidos.

- **Contextos imaginativos:**
  - Jugar con la sonoridad de las palabras: rimas, ritmos, sonoridad.
  - Asociar palabras.
  - Jugar con significados.
  - Crear imágenes sensoriales.
  - Entrar al mundo ficcional:
    - Dramatizar.
    - Contar chistes.
    - Memorizar poemas.
    - Proyectarse en los sentimientos de los personajes ficcionales.
    - Proyectarse en las experiencias de los personajes ficcionales.

Durante cada año tendrían que haber estado presentes en las planificaciones y propuestas situaciones que hayan permitido llevar adelante al menos en una propuesta cada uno de estos contextos, respetando las posibilidades grupales; al enunciar los contenidos, se incluyen distintos formatos de habla, como por ejemplo: conversación, relato de experiencias, memorizar poemas, escuchar y formular consignas, etc.

Lo mismo debe suceder con la lengua escrita; por esto es necesario reflexionar sobre las propuestas de lectura y escritura que podrían desarrollarse de manera significativa en una Unidad didáctica o en un Proyecto, para introducir las prácticas habituales de un lector o de un escritor; para facilitar este propósito es importante tener en cuenta las diversas escenas de lectura y escritura en las cuales los niños observan a su docente en el rol de lector y escritor y se ven a ellos mismos llevando adelante ese rol:

- **El maestro lee:**
  - En voz alta a todos los niños.
  - En silencio frente a ellos y luego comenta el texto.
  - En voz alta a un niño o a un pequeño grupo.
  - Invita a otros adultos a leer en la sala.

- **Los niños y niñas leen:**
  - A su manera.
  - Hojean y buscan información.
  - Anticipan según el portador, el título o el autor.
  - En voz alta al grupo.
  - Releen el texto después de la lectura convencional del adulto.
  - En silencio e individualmente.
  - En voz baja para luego comentar lo leído.
  - En parejas o en pequeños grupos.
  - Los mayores a los más chiquitos.

- **El maestro escribe:**
  - En su tarea cotidiana (hace el registro, una nota en un cuaderno de comunicados, etc.).
  - Lo que le dictan los chicos y chicas (escritura mediatizada).
  - Cuando ayuda a un niño o niña.
  - Cuando registra ideas o propuestas del grupo.
  - Cuando transcribe textos de un chico o del grupo de manera convencional.

- **El niño escribe:**
  - A su manera (escritura espontánea).
  - Con letras móviles u ordenador.
  - Con ayuda del docente.
  - Dictándole al docente, el docente escribe, y propone que copien.
  - Seleccionando y copiando de carteles, de libros o de otros portadores.
  - Cuando le dictan.

Cuando se lee o se escribe básicamente se leen y se escriben textos completos, por eso es importante que cuando planifiquemos sepamos qué textos se van a trabajar, si los chicos ya los conocen o si habrá que presentarlos en actividades de lectura para que se apropien de ellos con anterioridad.

Hay una gran variedad de textos que responden a ciertos propósitos comunicativos, como ser: propósitos informativos, instructivos, expresivos, normativos o literarios; los textos que pueden aparecer se ajustarán a la necesidad de estos propósitos, la lista es larga, pero podemos nombrar algunos: novela, lista, nota, definición, reportaje, crónica, reglamento, descripción, relato, informe, receta, cuento, aviso, diálogo teatral, el nombre propio, la carta, un poema, entre otros.

Es muy importante planificar cuáles serán significativos para los propósitos de la Unidad didáctica o Proyecto que se está por desarrollar, antes de llevar adelante las actividades: leer y escribir lleva su tiempo. Se debe evitar la confusión, muy frecuente en las planificaciones y clave en la construcción de las actividades, de nombrar los portadores de textos por los textos, porque un cartel puede contener una variedad textual muy grande y cada texto lleva una producción particular. Tampoco es adecuado mezclar la escritura con dibujos que no agregan información; en las salas de 5 años, los chicos tienen que acostumbrarse a los textos escritos de manera convencional, así se los enfrenta, en el mejor sentido, a la necesidad de leer también de manera convencional y no apoyarse constantemente en la imagen.

El caso de la Literatura es distinto que el de la lengua oral y escrita; no necesariamente tiene un espacio en las Unidades didácticas; nunca hay que forzar su presencia, si no se corre el riesgo de que los niños sientan que los textos literarios "sirven" para algo: se les presentan las señales viales, aparece un cuento con señales viales, estamos visitando la plaza cercana al Jardín y se incluye un poema de la placita. No es la manera más adecuada de formar lectores críticos. Por eso, los textos literarios estarán presentes si y solo si tienen el espacio protagónico que se merecen.

Retomando la Unidad didáctica presentada en el Capítulo 2, la Literatura aparece en forma natural cuando se propone en la primera actividad una adivinanza para iniciar el desarrollo de las propuestas, y lo mismo sucede con la aparición de las letras de los tangos o con la propuesta de producción de las historietas.

El Proyecto presentado en el Capítulo 2 "Mejoramos el patio de nuestro Jardín" es muy significativo ya que el patio de una institución es quizás el espacio más querido por los niños y a la vez el más descuidado (salvo honrosas excepciones); por esto, poner la mirada en él para mejorarlo es gratificante para todos, y permite que prácticamente todas las áreas tengan un espacio. La Literatura puede ocupar un lugar protagónico en él.

En el patio tradicionalmente se transmitían y realizaban juegos y rondas que iban comunicándose de los chicos más grandes a los más pequeños, sin necesidad de la intervención de los adultos. En este momento, esta cadena se ha cortado y se hace necesario que los docentes sostengamos esta tradición.

En el proyecto se plantea la visita de familiares para que jueguen con los chicos como en su infancia, hay muchos poemas que se dicen mientras se salta a la soga o se juega al elástico, si alguno de los familiares los recuerda, es muy significativo para los niños el escucharlos.

Secuencias didácticas

Las Secuencias didácticas son, según Laura Pitluk (2006), una manera de trabajar en distintas propuestas que posibilitarán el desarrollo de diferentes acercamientos al objeto de conocimiento, de forma espiralada. Así, se deja de lado la idea de la secuencia lineal y tradicional, para sostener la posibilidad de retomar determinados aspectos en las diferentes actividades o propuestas que implica una secuencia. Destacamos que en el caso de la oralidad, la lectura, la escritura y la Literatura, no nos encontramos con la necesidad de complejizar, sino más bien de reiterar y retomar; por estos motivos, las secuencias son ideales para las Prácticas del Lenguaje.

Las propuestas que las componen permiten señalar y profundizar en estos contenidos que, como se explicó anteriormente, pueden a veces invisibilizarse o minimizarse. Los contenidos de Literatura se ajustan perfectamente a esta manera de organizar las propuestas de la sala para asegurar la variedad textual, su adecuada transmisión y el espacio de producción para que los nenes y nenas se expresen creativamente. Al organizar estas secuencias es importante poder visualizar los contenidos centrales de la Literatura en el Nivel Inicial.

En el momento de pensar las propuestas, hay que tener en cuenta que la Literatura desde lo didáctico presenta tres ejes fundamentales: un contenido definido, que pueda ser transmitido por medio de dos técnicas centrales: la narración oral y la lectura expresiva; y esta transmisión se torna imprescindible para incentivar la producción de textos: entonces, contenidos, transmisión y producción, son los ejes básicos en la presencia de la Literatura en las salas.

El docente tiene que seleccionar y transmitir un repertorio variado y rico, lo que le permitirá realizar gran cantidad de secuencias donde los textos de origen folklórico y de autor estarán presentes.

A través de la planificación de diversas actividades en la sala y en la biblioteca del Jardín lograrán que además de que los niños se formen como lectores literarios y productores de textos, tengan sus primeras vivencias con el teatro por medio de los juegos dramáticos, las improvisaciones con títeres y, si es posible, yendo a ver una obra de teatro y conversando y debatiendo sobre las obras que han leído o escuchado.

Los niños saben mucho sobre los relatos, por haberlos escuchados en casa, en el jardín y también porque los medios de comunicación les han "contado" muchas veces historias con introducción, nudo y desenlace; producirlos debería ser sencillo, pero en la práctica de la sala no es tan fácil. Las propuestas lúdico-literarias que aprovechan los elementos del argumento y la trama como disparadores, pueden sugerir propuestas significativas: armar personajes o escenarios, seleccionar conflictos, acciones o acontecimientos, tomar algún recurso como el diálogo o las rimas, dan pie para comenzar a organizar los relatos.

La poesía tendría que estar presente en la vida de los niños desde que nacen, aunque a veces sus experiencias familiares están más cercanas a escuchar canciones dedicadas a los niños de poca o ninguna calidad poética o textos rimados que acompañan las imágenes de los libros para los más chicos. El Nivel Inicial tiene que asegurar esa experiencia única con el lenguaje poético y nuevamente el repertorio del docente será fundamental para esto.

La realización de antologías hechas con el material que circula en la sala y la elaboración de un portador para incluir estos textos, permite que los niños y niñas participen en la selección, la ilustración de los textos y de la tapa, en la elección del título y la tipografía con la que se transcribirán los textos. En fin, participar en la factura de un libro es una manera significativa de apropiarse de él y de acercarse a todas las decisiones que hay que tomar en el momento de su elaboración. Luego habrá que decidir cuál será su lugar: en el rincón de la sala, en la biblioteca institucional, en otra sala o reproducirlo para que a fin de año cada chico se lleve el suyo y lo comparta con su familia.

Vale hacer una referencia especial a las actividades asociadas al género dramático: las dramatizaciones y el juego dramático deberán ocupar un lugar especial en la vida de la sala, ya que serán las primeras experiencias que tengan los chicos y chicas con respecto a lo teatral, sin descartar la visita a alguna sala de teatro para ver una obra.

Las dramatizaciones se realizan a partir de un relato o un poema que luego de ser transmitido es representado parte o todo el argumento, dividiendo al grupo en “actores” y “público”, no hace falta nada más.

También les podemos ofrecer actividades de juegos dramáticos, donde ellos encarnen roles sociales como el vendedor o el doctor, o bien roles de ficción conocidos por las narraciones o lecturas de relatos o poemas. Personificar una bruja, un príncipe, un ogro, un hada o un rey, les permitirá expresarse oralmente desde la ficción, construyendo argumentos y también personajes originales, que van más allá de los rasgos estereotipados, que es lo primero que aparece en las improvisaciones: no solo una princesa, la princesa Silvia a quien le encanta jugar a la rayuela y tomar mate dulce, por ejemplo.

Al jugar en grupo, tendrán la posibilidad de conocerse mejor y esto le permitirá al docente —que coordinará la actividad y también la compartirá como un jugador más— observar las inquietudes y necesidades de los niños y niñas y registrar los temas que surgirán en el juego, además de registrar diálogos y situaciones que aparezcan y que podrá incorporar luego en otras actividades, por ejemplo, en una producción de textos o en un nuevo juego dramático.

Los materiales para realizar los juegos dramáticos pueden ser elaborados en la sala, para crear más expectativa respecto del juego y también para leer textos instructivos que les muestren de qué manera se confeccionan o se arman. Una vez finalizada la actividad se incorporará el material en el rincón de dramatizaciones.

Vale hacer una aclaración: cada texto transmitido es un contenido y debe figurar como tal en la planificación, incluyendo en lo posible su origen folklórico o el nombre del autor si lo tuviera.

Otra aclaración: el goce literario no es un objetivo didáctico, como máximo puedo aspirar a proponerme que gocen con la Literatura pero eso es lo bueno del Arte, la subjetividad señala qué es lo significativo desde mi propia experiencia como lector e individuo autónomo, cada individuo seleccionará las obras literarias que conformarán su propio repertorio pero los docentes deben acercar todo para que su subjetividad se abra a la mayor cantidad y variedad de obras posibles.

Recorridos lectores

Otra manera de organizar la transmisión literaria es por medio de los "recorridos lectores", ya que muchas veces se repite que hay que narrar todos los días y decir al menos un poema también de manera cotidiana, lo que es adecuado para la formación de los nenes y nenas, pero cuál de los cientos de miles de textos que hay a disposición del docente se va a ofrecer y para qué se va a hacer, estas dos preguntas son fundamentales: ¿Qué texto transmito? ¿Para qué lo transmito?

Planificar breves recorridos lectores: por variedad textual de género, por autor, para preparar una producción textual con

ciertos rasgos en la trama, por ejemplo, permite organizar el repertorio con el que se va a trabajar.

Por ejemplo, un recorrido lector de mitos, de cuentos maravillosos, de la obra de Laura Devetach, de poemas lúdicos, de cuentos de acumulación, de textos literarios de origen folklórico, etc.

Estos recorridos también aseguran ir graduando la dificultad textual literaria, la trama de los textos, o sea cómo están escritos, puede ir desde la simplicidad más absoluta hasta cambios en los tiempos de las acciones, finales abiertos, manejo del absurdo, marcas de género como la ciencia ficción o el policial; o el tiempo de transmisión, porque para poder sostener la escucha de estos textos, se tiene que aprender, ir de los textos más breves, de dos o tres minutos a la escucha de una novela leída, es parte de un entrenamiento que requiere una planificación.

El Repertorio

Cuando comienza el año, los docentes tendrían que hacer un listado con las obras literarias con las que cuentan para transmitirles al grupo de chicos y chicas; visitar la biblioteca institucional para ver las novedades si las hubiera, o para organizar las visitas a ese lugar y organizar posibles mesas de libros para que los chicos conozcan el material que se encuentra allí a su disposición como lectores, revisar el rincón de biblioteca de la sala para chequear los títulos y el estado físico de los libros para descartar lo que esté roto y lo que no tenga las condiciones para seguir en exhibición, y reorganizarlo en función justamente del repertorio que se quiere transmitir. De esta manera se comienza a organiza el repertorio anual.

Al mismo tiempo que hago el listado podría ir ordenándolo según ciertas categorías literarias para asegurar que sea realmente rico en variedad y en cantidad, por ejemplo los textos narrativos podrían ser:

- **De origen folklórico:**
  - Mitos
  - Leyendas

- Cuentos: realistas, de animales, maravillosos, chistes, secuenciados, de acumulación, novelescos.

• **De autor:**[2]
  - Mitos
  - Leyendas
  - Cuentos: incluye la enumeración anterior y policiales, de ciencia ficción, fantásticos, parodias.
  - La novela
  - La historieta.

Esta clasificación se basa en elementos concretos de los textos; hay categorías absolutamente subjetivas como el humor y el terror, que dependen exclusivamente del que lee o escucha el texto, o sea lo que le causa risa o le da miedo a uno, no necesariamente le causa el mismo efecto a otro; el amor o la amistad pueden estar perfectamente en un cuento de animales o en una leyenda, con lo que la clasificación se multiplicaría hacia el infinito. Una última aclaración, el suspenso es una técnica literaria, es el tiempo que pasa hasta la resolución del conflicto y estará presente en todos los textos narrativos, por lo tanto no constituye un tipo de texto en particular.

Siempre habrá espacio para descubrir un nuevo texto, un nuevo autor, pero antes de transmitirlo, hay que volver al repertorio original y ver cuál es el momento ideal para que aparezca. Se presenta la oportunidad de organizar una salida al teatro y esto requerirá diseñar una secuencia que anticipe y prepare al grupo para hacerla; o viene de visita un autor, y entonces los chicos tienen que conocer su vida y su obra para hacerle una breve entrevista, entonces se modifica el listado de las obras, se arma un recorrido lector o una secuencia si la situación lo merece y reacomodo el repertorio.

En realidad, lo ideal sería que el repertorio con el que se comenzó, se haya enriquecido al finalizar el año, porque el camino lector del adulto también está en constante movimiento y cambio.

Muchos docentes proponen un proyecto de Literatura y después descubren que no hay material en la escuela para sostenerlo o que directamente desconocen si se puede llevar adelante

porque el material no existe, y en realidad tendría que ser al revés: ¿Con qué textos cuento? ¿Existen textos policiales para sala de tres años? ¿Los conozco? ¿Están en la biblioteca institucional, barrial o especializada?

Para cerrar, es imprescindible la planificación de las propuestas de Prácticas de Lenguaje para no correr el riesgo de que la experiencia de los chicos con estos contenidos sea desorganizada, poco significativa y por lo tanto, intrascendente. Pero tampoco presentar sus contenidos de manera forzada y fuera de los contextos comunicativos pertinentes, porque se logrará el mismo resultado.

Hay que chequear varias veces las planificaciones de las Unidades didácticas y Proyectos y poner en un lugar central a las Secuencias didácticas, porque esta área específica debe ser valorada como se merece desde la dimensión didáctica. Y también utilizar las palabras correctas que designan los procesos de lectura y escritura: los chicos leen los textos y los exploran por medio de los elementos paratextuales, no observan ni miran los textos; se escribe, redacta, planifica, corrige, reescribe un texto, no se diseña, ni prepara ni esboza ni elabora ni realiza un texto. Las palabras que nombran las acciones son muy importantes porque reflejan el conocimiento que se tiene sobre lo que hay que hacer.

Secuencias Didácticas/ de actividades/Itinerarios a modo de ejemplos

Se desarrollan dos Secuencias didácticas de Prácticas del lenguaje, la primera es específicamente de Literatura aunque se incluyen contenidos de Lengua oral y de Lengua escrita, porque como se aclaró en la Primera Parte, la oralidad y la escritura siempre se encuentran en actividades de otras áreas que otorgan significatividad a su presencia y a su uso; la segunda se centra en un tipo de texto específico: el instructivo, de gran circulación social y también escolar y de difícil comprensión y producción, aunque parte de la transmisión de textos literarios (ficción) y la conversación se da en un contexto ficcional; luego se incluye

lo informativo con lo que, sin forzar situaciones, se observa que la ficción también permite presentar contenidos de otra índole de una manera significativa y llamativa para los chicos.



Secuencia Didáctica Nº 1: **"La parodia de los cuentos folklóricos maravillosos"**[1]

FUNDAMENTACIÓN

Es importante asegurarles a los nenes el contacto con una gran variedad de textos y de autores de Literatura Infantil. Las salas de 5 años son ideales para esto, ya que los chicos pueden apropiarse de esta variedad textual si se los estimula con narraciones, lecturas y mesas de libros.

Los cuentos folklóricos maravillosos por sus características centrales como: el protagonista héroe, la extensión, un solo conflicto que se resuelve rápidamente, la maravilla de ciertos personajes, el final feliz, etc., las cuales aparecen en el repertorio para los chiquitos desde los cuatro años, para deleitarlos, asombrarlos, y a veces hasta para hacerles sentir temor por la suerte de los protagonistas.

Las parodias literarias se estructuran en base a un texto o personaje modelo sobre el que se bromea. Para causar el efecto de humor que se busca, el público debe conocer en profundidad ese modelo.

Por eso, la parodia de los cuentos folklóricos maravillosos pueden empezar a circular en las salas de cinco, porque básicamente para comprenderla los chicos y chicas tienen que conocer y recordar el texto parodiado.

1. Esta secuencia se elaboró en un Taller 5 perteneciente al Campo Centrado en las Prácticas Docentes a cargo de la Profesora Andrea Fernández y la asesoría de Beatriz Ortiz, en el ISPEI Sara C. de Eccleston perteneciente a la Dirección de Formación Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, que se desarrolló en la sala de 5 años del J.I.N. Nº 2 D.E.16. Alumnas: Barragán, María; Ferrara, Rocío, Giribone, Maia, Gonzalez Sanabria, Daiana.



Así que, de la mano de autores como Elsa Bornemann, María Elena Walsh y Roald Dahl, se planifica una secuencia de cinco actividades donde se transmiten cuentos, se dialoga y debate sobre su intertextualidad y, finalmente, se llega a la producción escrita.

OBJETIVOS:

- Lograr un espectador competente y crítico.
- Reflexionar y debatir sobre actitudes o características de los protagonistas y personajes.
- Producir personajes originales a partir de las obras literarias transmitidas.

CONTENIDOS:

- La parodia: cuentos folklóricos maravillosos parodiados desde sus protagonistas y argumentos de cuentos conocidos.
- Transmisión de diferentes cuentos que parodian cuentos folklóricos maravillosos: *Lobo Rojo y Caperucita Feroz* de Elsa I. Bornemann, *Dos amigas famosas* de Silvia Schujer, *La Cenicienta* de Roald Dahl y *El Enanito y las Siete Blancanieves* de Ma. Elena Walsh.
- Expresión oral en contextos de ficción.
- Organización de la información a través de un Cuadro de doble entrada.
- Producción de personajes como parte de Propuesta lúdico literaria.

Las actividades se realizarán con todo el grupo, que se reunirá en el lugar del intercambio; se necesitará un afiche para realizar el cuadro de doble entrada, marcadores e ilustraciones de los personajes, aunque no son imprescindibles.

PROPUESTA Nº 1:
“Caperucita confundida”

Luego de narrar Caperucita Feroz y Lobo Rojo de Elsa I. Bornemann, se harán preguntas que apunten a que los chicos



comparen a los protagonistas: Caperucita y el Lobito, con los protagonistas del cuento folklórico Caperucita Roja en la versión conocida por el grupo.

Se presentará un afiche con un cuadro de doble entrada y se registrará por escrito las conclusiones sobre los personajes.

PROPUESTA Nº 2:
“Se agrega una famosa”

Se narrara “Dos amigas famosas” de Silvia Schujer, y luego se les preguntará a los nenes qué diferencia hay entre esta nueva Caperucita y las de la actividad anterior; se les propondrá leer la descripción realizada en el cuadro y se les pedirá que agreguen las características de esta nueva Caperucita; luego se propondrá hacer lo mismo con la Cenicienta de este cuento de autor y la que recuerdan ellos, de origen folklórico.

Se registran las descripciones en el cuadro.

PROPUESTA Nº 3:
“La reescritura total de un texto”

Por las características del texto de Roald Dahl[2], se leerá la “Cenicienta” de su autoría; al finalizar se leerá lo escrito en la actividad anterior sobre este personaje y se los invitará a comparar con esta nueva mirada sobre la protagonista; luego, se señalará al príncipe y se realizará lo mismo: el príncipe que ellos recuerdan del cuento folklórico y el del relato de Dahl.

2. *Cuentos en verso para niños perversos* son textos rimados muy difíciles para narrar, por eso se elige la lectura expresiva en voz alta.

PROPUESTA Nº 4:
“De la transmisión a la producción”

En esta actividad se usará la narración oral y la lectura en voz alta para transmitir el cuento “El enanito y las Siete Blancanieves” de María Elena Walsh, así se aprovecha la agilidad de la narración y se conservan los juegos sonoros y de palabras propios del estilo de la autora.

Al finalizar se llamará la atención sobre todas las Blancanieves y se propondrá realizar una nueva y darle características, después se la compara con la Blancanieves que conocen y se registrará por escrito lo dicho.

PROPUESTA Nº 5:
“Producir un personaje”

Se retomará la Blancanieves creada por el grupo, se leerá del cuadro su nombre y sus características y se propondrá crear personajes para relatos futuros producidos por ellos.

Para esta propuesta se llevará una caja con tarjetas donde estén escritos los nombres de personajes folklóricos conocidos por el grupo como: El Gato con Botas, la Bella Durmiente, los Tres Chanchitos, el hada, etc.

Se sacarán dos y se le propondrá al grupo recordar las características que conocen y a partir de ellas producir otras nuevas, por ej.: la Bella Durmiente es buena y duerme mucho, la nueva es mala y no puede dormir.

El grupo podrá proponer otros personajes conocidos y, si hay interés, imaginar otros escenarios para ellos lejos de los bosques y castillos tradicionales.



Para cerrar la secuencia, la producción registrada en el cuadro se guardará para otras actividades de producción.



Secuencia Didáctica Nº 2:
“Trucos de Magia y magos”

FUNDAMENTACIÓN

Nuestra sociedad tiene gran cantidad de textos escritos que sirven para propósitos comunicacionales determinados y que es preciso conocer para poder ser un escritor.

El sistema de escritura tiene como uno de sus elementos centrales los textos; saber en qué circunstancias se usan, cómo se redactan, en qué nivel de lengua se escribirán y a quién o quiénes están dirigidos es parte de los quehaceres del escritor.

Por eso en las salas deben circular gran variedad de textos escritos para leer y escribir y los niños y niñas tienen que conocerlos y poder usarlos según las necesidades comunicacionales que se presenten.

El texto instructivo puede ser parte de otro texto como la receta, formada por una lista de ingredientes y las instrucciones para cocinar, puede estar en una receta de un médico, tratándose de las instrucciones para un tratamiento, en un manual de uso de un electrodoméstico, acompañando un juguete para armar o en una obra de ficción cuando se dan instrucciones para volar en escoba o para hacer un hechizo. En esta secuencia se jugará desde la maravilla y lo real y vamos a dar instrucciones para hacer magia.

OBJETIVOS:

- Conocer y diferenciar el texto instructivo de otros textos.
- Leer y Escribir un texto instructivo.
- Jugar a realizar trucos de magia.
- Hablar y escuchar en contextos de ficción e interpersonales.

CONTENIDOS:

- El texto instructivo como un texto escrito con propósitos comunicacionales determinados.
- La maravilla y lo real en los trucos de magia.
- Oralidad: conversación y argumentación.



Las actividades se realizarán en su gran mayoría a grupo total, salvo la actividad de lectura ya que es mucho más interesante, cuando se explora un texto nuevo, hacerlo por parejas porque el intercambio de opiniones entre ellos les permite llegar más rápidamente a conclusiones sobre las características textuales. Se usará la PC de la sala e internet, pero en caso de que el Jardín no cuente con esta tecnología, se puede reemplazar por libros de trucos de magia.

PROPUESTA Nº 1:
“De magos y magia”

Se terminará de narrar el último suceso[3] de Juan Chin Pérez, *El sol naranja*, y se abrirá un espacio para que los chicos opinen sobre la obra.

Se relacionará al mago Juan Chin Pérez con otros magos que vieron y se empieza a discutir sobre la magia, hablan de Harry Potter y la escuela donde va a estudiar.

Se les propondrá investigar si se puede aprender a ser un mago.

PROPUESTA Nº 2:
“Magia en internet”

Se invitará al grupo a sentarse cerca del monitor de una computadora y se ingresará en las páginas de Youtube para observar cómo y quiénes enseñan a hacer magia

Se observarán varios videos y se sugiere elegir alguno/s para aprender el o los trucos.

Finalmente, se elegirá “el truco de las dos monedas” y cómo hacer desaparecer una moneda.

3. Los cuentos de *Algunos sucesos de la Vida y obra del Mago Juan Chin Perez* de David Wapne.



PROPUESTA Nº 3:
“Hacer una lista”

Se volverán a ver los dos videos de los trucos y se propondrá escribir los materiales que se necesitan y qué se tiene que hacer para realizar los trucos, para no olvidarnos.

El docente escribirá en un afiche la lista de los materiales necesarios que le dicten los chicos, proponiendo los faltantes (si los hubiera):

- Monedas grandes.
- Un vaso.
- Un papel blanco grande: afiche o cartulina.
- Una tijera
- Una tela o servilleta o capa de mago.

El afiche se pegara en una cartelera donde también se ordenarán otros textos que se vayan produciendo dentro de esta secuencia. Se buscarán los materiales en la sala y el docente se comprometerá a traer algunas monedas y probar con otros objetos que haya en la sala como tapitas de botellas o fichas redondas.

PROPUESTA Nº 4:
“Comienza la producción del instructivo”

Se presentará una mesa con gran variedad de instructivos que aparecen en libros, volantes, revistas y enciclopedias, para proponerle al grupo que elijan alguno y se agrupen de a dos para leer.

Luego de un tiempo en la zona de intercambio, se les mostrará un instructivo escrito en un afiche y se los invitará a leer el texto; se destacan las características: hay números que señalan los pasos para hacer algo; cada paso es una acción y si no se respeta el orden no se llega al resultado. Se comentarán los datos que obtuvieron del texto mientras leían con el compañero.



Se acordará escribir las instrucciones de los trucos para no olvidarlas.

PROPUESTA Nº 5:
“Escritura del primer instructivo”

Para producir el primer instructivo, se volverá a ver el video deteniéndolo en cada paso, se registrará en un papel afiche lo que dicten los nenes; el resultado será cercano a este:

1. Tomar una moneda en cada mano.
2. Mostrarlas con las manos mirando para arriba.
3. Anunciar que pasará mágicamente la de la mano derecha a la mano izquierda.
4. Dar vuelta las manos y golpear fuerte las monedas contra la mesa, al mismo tiempo y muy rápido, hacer resbalar la moneda de la mano derecha a la izquierda.
5. Dar vuelta las manos y mostrar las dos monedas en la mano izquierda.
6. Se puede decir “abracadabra” o “Juan Chin Pérez”.

El afiche se coloca en la cartelera.

PROPUESTA Nº 6:
“Escritura del segundo instructivo”

Se realizará lo mismo con el segundo video, el texto que quede será cercano a este:

1. Hacer una circunferencia del tamaño del fondo del vaso en el papel blanco.
2. Recortar y pegar en el fondo del vaso.
3. Preparar el papel blanco y poner el vaso y la moneda cerquita.
4. Anunciar que va a desaparecer la moneda.
5. Tapar con la tela y al mismo tiempo mover el vaso y tapar la moneda.
6. Sacar la tela y mostrar que no está más la moneda.
7. Se puede decir “abracadabra” o “Juan Chin Pérez”.



Se propondrá que en la siguiente actividad se practiquen los trucos y se vaya a las otras salas a hacer magia; si los chicos de las otras salas quieren aprenderlos, se les regalarán los instructivos de los trucos.

A modo de cierre

Las funciones sociales de la lectura y la escritura tornan significativas los actos: se lee para informarse, para recordar, para gozar, para aprender, para entretenerse, para recordar; se escribe con propósitos similares; los carteles son portadores de textos y no tienen función social, la función social está dada por el contexto en el que se encuentre el texto. En relación al acto de escribir, una nota no se diseña ni se realiza, se redacta o se produce o se escribe.



Enfoque de enseñanza y propuestas de Secuencias didácticas en Matemática

Edith Weinstein y Adriana Gonzalez

ENCUADRE GENERAL

En una sala de 4 años Virginia, la maestra, les propone a los niños jugar a "La casita robada" con cartas españolas del 1 al 6. Reúne al grupo en ronda y les muestra las cartas a utilizar (material ya explorado por los niños en actividades previas).

Solicita a Matías y a Vanesa que se acerquen a jugar frente al grupo total. Explica el juego mientras los niños realizan las acciones. Virginia dice: "Se reparten dos cartas a cada jugador y se ponen cuatro cartas boca arriba en el centro de la mesa".

Una vez que los niños distribuyeron las cartas, la docente continúa diciendo: "Cada jugador por turno tiene que levantar una carta de la mesa con una de las de su mano que tenga la misma cantidad".

Los niños comienzan a jugar. Sobre la mesa hay un 4 de bastos, un 3 de oros, un 1 de copas y un 3 de bastos. Matías levanta con un 4 de oros el 4 de bastos. Luego Vanesa levanta el 1 de copas con el 3 de copas.

Virginia pregunta al grupo: "¿Está bien lo que hizo Vanesa?" Algunos dicen "Sí" y otros "No". Esteban dice: "Está mal porque es un 1 y un 3 y tienen que ser iguales", Vanesa le responde: "Son iguales, los dos son copita".

Virginia interviene y explica: “Hay que levantar cartas que tengan la misma cantidad, el palo no interesa”.

El juego continúa unos minutos. Cuando Virginia considera que el grupo comprendió la actividad les propone armar parejas. Le entrega a cada una un mazo de cartas, se dirigen a las mesas y antes de comenzar les recuerda que cuando se acaban las cartas se vuelven a repartir y así hasta que se terminan. Gana el que más cartas juntó.

Los niños comienzan a jugar nuevamente, Virginia recorre y observa los grupos.

En una de las mesas, en el centro hay un 2 de oros, un 3 de bastos y un 4 de copas.

Maxi cuenta una de sus cartas diciendo: “Uno, dos, tres, cuatro. Tengo un 4 de espadas”. Luego cuenta las cantidades de las cartas de la mesa y levanta el 4 de copas.

Pato dice: “Tengo un 3 de copas. Me llevo el 3 de bastos”.

Así continúa el juego hasta que se acaban las cartas.

Maxi cuenta sus cartas y dice: “Yo tengo diez”.

Pato, cuenta: “...diez, diez y uno, diez y dos, diez y tres, diez y cuatro. Yo junté diecicuatro”.

Virginia, la maestra, les pregunta: “¿Quién ganó?”

Los niños se miran y no responden...

Virginia les plantea: “¿Cómo podemos hacer para saber quién tiene más cartas?”

Los niños acercan sus mazos y comparan su altura. Pato dice: “Gané yo”. Maxi le contesta: “¡No! Empatamos, están igualitos”.

Virginia les propone usar la banda numérica para decidir quién ganó.

Una vez que todos los grupos terminaron el juego, Virginia los reúne en ronda frente a la banda numérica y les plantea la situación observada en el grupo de Maxi y Pato preguntando cómo se puede saber quién ganó.

La actividad descripta se encuadra dentro del enfoque de la resolución de problemas, en el cual se considera a los niños co-protagonistas de sus propios aprendizajes. Son ellos quienes, en la medida en que resuelven activamente los problemas que

el docente, sus pares o ellos plantean, construyen conocimientos matemáticos significativos.

Analizaremos el relato teniendo en cuenta los momentos del trabajo matemático y las características fundamentales del enfoque de la resolución de problemas.

En el inicio de la actividad o momento de presentación del problema Virginia, la maestra, propone el juego al grupo total. Invita a dos niños a realizarlo a medida que ella lo explica, mientras los demás observan y participan dando sus opiniones acerca de las acciones de sus compañeros. La maestra, asumiendo un rol activo, interviene explicando las reglas del juego para garantizar la comprensión de todos

La consigna planteada por Virginia: "Cada jugador por turno tiene que levantar una carta de la mesa con una de las de su mano que tenga la misma cantidad" implica un problema matemático, un obstáculo cognitivo a resolver, ya que los niños deberán encontrar cartas de igual valor numérico, independiente del palo. Esta consigna es problematizadora pues indica qué hacer y no cómo hacerlo. Son los niños los que buscarán los caminos de resolución. Para decidir la elección de este juego, Virginia tuvo en cuenta los saberes previos numéricos de su grupo, observándolos en distintas actividades, concluyendo que la mayoría es capaz de contar hasta seis.

Esta actividad es una situación de aprendizaje con elementos lúdicos, ya que es una situación estructurada, intencionalmente planificada para trabajar contenidos matemáticos, en la cual el problema se presenta en forma de juego, en este caso de juego reglado.

Una vez que la docente percibe que la mayoría del grupo comprendió la propuesta, organiza el desarrollo o momento de resolución planteando que armen parejas y comiencen a jugar. Reparte los materiales y recuerda las consignas.

Virginia eligió trabajar en parejas por ser la primera vez que realizaban esta actividad. También podría haber propuesto armar tríos o cuartetos. Esta organización en pequeños grupos maximiza la participación de los niños, reduce el tiempo de espera, permite un contacto directo con el conocimiento, alienta la autonomía, la toma de decisiones y favorece el interés de todos por observar y seguir el juego.

La docente durante este momento circula entre los grupos, observa y guía el trabajo, propiciando el rol activo de los niños en la resolución de los problemas que el juego les plantea, interviniendo sólo en caso de ser necesario.

Los niños, además de encontrar cartas de igual valor numérico, deberán resolver otro problema al finalizar el juego: determinar el ganador, para lo cual necesitan averiguar la cantidad de cartas obtenidas por cada uno y luego comparar dichas cantidades.

Una vez finalizado el juego en los pequeños grupos, Virginia les propone reunirse en grupo total para realizar el cierre o momento de presentación de los resultados o puesta en común.

Aquí la docente plantea una situación observada en un pequeño grupo para que los niños reflexionen sobre la misma y piensen distintas estrategias de resolución. En el relato Virginia toma la situación sucedida en el grupo de Maxi y Pato al momento de determinar el ganador.

Este es un momento importante para poner en común lo sucedido en el desarrollo del juego, las dificultades, las estrategias de resolución, para reflexionar en torno a los problemas y los saberes a construir, pasando de la acción a la reflexión. Aquí el protagonismo es tanto del docente como del alumno.

Virginia, a partir de lo trabajado y logrado por los niños, y teniendo en cuenta su intencionalidad pedagógica, deberá diseñar propuestas, con progresivos niveles de dificultad, que se encadenen formando secuencias didácticas avanzando así en la construcción de aprendizajes matemáticos sólidos.

Para elaborar las secuencias de actividades Virginia piensa en variables didácticas, es decir en modificaciones de la actividad inicial que impliquen el planteo de nuevos problemas.

Es así como, en sucesivas oportunidades, les plantea realizar el juego “La casita robada” modificando el dominio numérico, trabajando con cartas del 1 al 9. Esta modificación implica el planteo de un nuevo problema porque los niños deberán encontrar formas de reconocer cantidades idénticas hasta el 9. A su vez piensa que no resultará adecuada para su grupo la inclusión de las figuras (sota, caballo y rey) pues los niños aún no son capaces de reconocer los números 10, 11 y 12.

El material utilizado son cartas, material rico para el trabajo matemático, dado que incluye la serie numérica permitiendo el planteo de problemas de identificación, comparación de igualdades y desigualdades, secuenciación. Virginia selecciona las cartas españolas por su gran presencia social y conocimiento por parte de su grupo. Esta misma actividad podría realizarse con cartas francesas, previo reconocimiento y exploración.

"La casita robada" es una actividad específica pensada por la docente para trabajar intencionalmente contenidos del eje Número. A lo largo del año también abordará contenidos matemáticos en las actividades cotidianas y en las Unidades didácticas y Proyectos, en los que esta área sea significativa para la comprensión del recorte o la elaboración del producto.

Contenidos matemáticos a enseñar

Los contenidos del área de Matemática se organizan en tres ejes: Número, Espacio y Medida, que se encuentran íntimamente relacionados.

El docente, a la hora de planificar las propuestas de enseñanza, realiza una selección de los contenidos a trabajar teniendo en cuenta el Diseño Curricular de su jurisdicción, las particularidades de la institución y del contexto y los saberes de su grupo escolar.

A continuación abordaremos los contenidos centrales de cada uno de los ejes.

Eje Número

En el Nivel Inicial el abordaje de los contenidos numéricos abarca tanto las Funciones del número como el Sistema de Numeración Decimal.

Las funciones del número apuntan a que los niños comprendan para qué sirven los números, qué problemas nos permiten resolver, qué utilidad tienen en la vida cotidiana.

El abordaje del Sistema de Numeración Decimal tiene por intención acercar al niño al conocimiento de la secuencia oral convencional así como al reconocimiento y escritura de los números,

para posteriormente comenzar a comprender algunas de las regularidades de este Sistema.

Dentro de las funciones del número el docente deberá plantear problemas que impliquen abordar:

- Los números como memoria de la cantidad.
- Los números como memoria de la posición.
- Los números para calcular.

- Los números como memoria de la cantidad.

Alude al aspecto cardinal del número. Es la posibilidad de determinar una cantidad y evocarla en ausencia de ella. Implica la cardinalización de conjuntos de elementos.

Dentro de esta función se plantean también situaciones de comparación del cardinal de dos o más conjuntos, estableciendo relaciones de igualdad y desigualdad.

El relato que da inicio a este capítulo en el cual se plantea el juego "La casita robada", apela a esta función del número, es una situación de comparación en la cual los niños buscan igualdades numéricas para levantar las cartas de la mesa y resuelven situaciones de desigualdad al determinar el ganador.

- Los números como memoria de la posición.

Alude al aspecto ordinal del número. Permite recordar el lugar ocupado por un objeto en una lista ordenada sin tener que recordarla en su totalidad.

Si la docente del relato hubiera trabajado la propuesta en grupos de cuatro alumnos podría plantear, al final del juego, que se ordenen de acuerdo a la cantidad de cartas obtenidas, estableciendo un orden que va del primero al cuarto. De esta forma trabajaría también esta función del número.

- Los números para calcular

Esta función permite anticipar resultados a partir de la transformación cuantitativa de los cardinales. Estas transformaciones se logran a partir de las acciones de juntar, unir, reunir, agregar, quitar, sacar, partir, repartir.

Por ejemplo, en un juego de recorrido con dos dados, los niños reunirán el valor de ambos para avanzar los casilleros

correspondientes y llegar a la meta. De esta forma resuelven una situación de cálculo.

Para resolver problemas referidos a las funciones descriptas, los niños ponen en juego diferentes procedimientos o formas de resolución:

• Conteo

Implica asignar una palabra-número a cada objeto siguiendo la serie ordenada, reconociendo la última palabra-número como el cardinal del conjunto (cardinalización).

En el relato inicial, cuando Maxi dice: "Uno, dos, tres, cuatro", está realizando un conteo de los elementos de la carta para determinar su valor. A su vez cardinaliza cuando dice: "Tengo un 4 de espadas".

• Percepción global

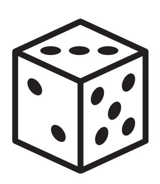
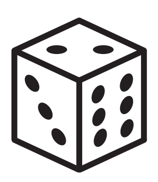
Permite conocer el cardinal de un conjunto de un golpe de vista, sin necesidad de contar. Se da únicamente en cantidades del uno al seis cuando sus distribuciones espaciales son convencionales. Por ejemplo en los dados y en las cartas.

Volviendo al relato, encontramos este procedimiento cuando Pato sin contar dice: "Tengo un 3 de copas".

• Sobreconteo

Determina el valor de dos cantidades partiendo de la percepción global de una de ellas y continuando con el conteo de la otra.

Por ejemplo

En un juego de recorridos como el descripto anteriormente, al obtener estos dados un niño que realiza sobreconteo dice: "Dos,...tres, cuatro, cinco. Avanzo cinco casilleros"

• Resultado memorizado

Implica determinar el valor de dos cantidades a partir de un cálculo mental sin conteo.

Siguiendo con el ejemplo anterior, ante la misma jugada un niño dice: “Cinco, porque dos y tres son cinco”. Resuelve la situación apelando a un resultado memorizado.

Los primeros contactos de los niños con el Sistema de Numeración Decimal se realizan a nivel oral y en forma global. Escuchan y repiten el nombre de los números, primero en forma aislada. Posteriormente en contacto con el medio, con sus pares, con los adultos, comienzan a escuchar partes de la serie numérica en forma ordenada y a repetir la misma, realizando un recitado.

Recitar números es diferente a contar; implica nombrar los números siguiendo o no la serie numérica convencional, sin asignarlos a objetos o personas. Estos usos orales de los números van acompañados del reconocimiento de su escritura.

Paralelamente al uso oral de los números y a su reconocimiento, los niños comienzan a realizar escrituras de cantidades, usando símbolos propios o convencionales, evidenciando dificultades en la lateralidad y en el valor posicional.

En el relato del comienzo del capítulo vemos que Pato al final del juego cuenta sus cartas utilizando un vocabulario propio, regularizando, como tantos otros niños, los números del 11 al 14. Maxi y Pato logran cuantificar sus cartas, sin embargo no pueden establecer el mayor de esos números desde la oralidad. Es así como Virginia les propone recurrir a la banda numérica para que visualicen la comparación y determinen el mayor entre ambos números.

Dentro del eje Número, el docente deberá trabajar intencionalmente situaciones que impliquen:

- Determinar el cardinal de conjuntos de objetos.
- Evocar cantidades.
- Comparar conjuntos de objetos estableciendo relaciones de igualdad y desigualdad.
- Registrar cantidades.

- Designar posiciones dentro de una serie de objetos ordenados.
- Transformar la cardinalidad a partir de las acciones de:
  - juntar, reunir, agrupar, unir, agregar,
  - quitar, sacar.
- Conocer el antecesor y sucesor de un número.
- Reconocer la secuencia escrita de los números.

Eje Espacio

Virginia, en otro momento del año, se plantea trabajar con su grupo contenidos espaciales desde la mirada matemática. Propone realizar la actividad "Las construcciones". Divide a los niños en grupos de cuatro que a su vez forman dos subgrupos. Le entrega a cada subgrupo una bolsa con seis figuras geométricas: dos cuadrados, dos círculos y dos triángulos y les plantea: "Un subgrupo arma una construcción con sus figuras sin que el otro la vea. Luego le dicta lo realizado al otro subgrupo para que este construya lo mismo". Cuando terminan se comparan las construcciones.

El abordaje de los contenidos espaciales en el Nivel Inicial implica el trabajo intencional tanto de las Relaciones espaciales como de las Formas geométricas. En esta actividad Virginia apunta a trabajar ambos aspectos, problematizando los conocimientos espaciales iniciales, con la intención de superar el planteo dicotómico y estático (arriba-abajo, adelante-atrás, cerca-lejos).

Los niños, al realizar la propuesta planteada, resuelven problemas que implican la acción de comunicar. El primer grupo deberá emitir mensajes verbales que describan la ubicación de los objetos en el espacio para que el segundo grupo pueda decodificar el mensaje verbal y reproducirlo. Ambos grupos tendrán que tener en cuenta las relaciones espaciales entre los objetos, es decir las posiciones de los objetos en el espacio en su relación con otros.

Así los niños comienzan a adquirir herramientas que les permitirán dominar, gradualmente, las relaciones con el espacio, así como representarse y describir en forma ordenada el mundo en

que viven, propiciando la construcción de un sistema de referencia mental que les permita organizar y sistematizar, sus experiencias.

Asimismo, en esta propuesta los niños deben reconocer y nombrar las distintas figuras geométricas para lograr construcciones idénticas.

"Las construcciones", al igual que "La casita robada", es una actividad específica, es decir especialmente diseñada por la docente para trabajar los contenidos espaciales mencionados. Pero, a diferencia del juego de cartas, "Las construcciones" es una situación de no juego ya que no presenta componentes lúdicos, pero los niños sienten placer al realizarla.

Luego de reiterar esta actividad en varias oportunidades, Virginia propone como variable didáctica trabajar la acción problematizadora de observar, para que los niños —mediante el sentido de la vista— perciban los elementos de una escena y las posiciones que asumen los objetos. Les propone: "Un subgrupo arma una construcción con sus figuras sin que el otro la vea. Luego el otro subgrupo observa la construcción durante un rato y realiza lo mismo con sus materiales".

Posteriormente, en la sala de 5 años, se podrá continuar el trabajo iniciado, planteando un nuevo problema a partir de la acción de representar, es decir, emitir y decodificar mensajes gráficos.

Además de las Relaciones espaciales entre los objetos trabajadas en esta actividad, se deberán abordar a lo largo del año las Relaciones espaciales:

- en el objeto, que se centran en el análisis espacial de los objetos en sí mismos.
- en los desplazamientos, que tienen en cuenta puntos de referencia fijos y externos al sujeto.

Dentro de las formas geométricas, además de las figuras, se presentarán situaciones que apunten a diferenciarlas y relacionarlas con los cuerpos geométricos a partir de la exploración, observación, manipulación, comparación..., de objetos reales, concretos y cotidianos.

Dentro del eje Espacio el educador deberá presentar situaciones que impliquen:

- Ubicar personas y objetos en el espacio desde:
  - El propio punto de vista.
  - Las relaciones entre los objetos.
- Relacionar las posiciones de los objetos y las personas en función de los puntos de referencia.
- Localizar puntos de referencia en espacios bi y tridimensionales.
- Representar bidimensionalmente objetos tridimensionales y viceversa.
- Reconocer las propiedades geométricas en cuerpos (forma, caras planas y curvas).
- Reconocer las propiedades geométricas en figuras (forma, lados rectos y curvos).
- Cambios en las posiciones de las formas geométricas conservando la forma y el tamaño.

Eje Medida

Virginia, durante el mes de septiembre se propone realizar con su grupo un taller de cocina los días viernes, invitando a que las familias colaboren. Esta decisión apunta a trabajar contenidos de Medida a través de unidades convencionales y no convencionales.

En una oportunidad concurre Luisa, la mamá de una niña, a preparar pan. Lee la receta y los niños llenan cuatro tazas grandes de harina y las vierten en un recipiente, le agregan dos cucharadas de sal y luego el agua indicada por la receta midiéndola en una jarra medidora. Amasan la mezcla, arman bollos y los dejan levar durante media hora observando, con la ayuda de Luisa, el reloj de pared que está en la cocina del jardín. Posteriormente los cocinan y toman la merienda con esos panes.

En el Nivel Inicial el trabajo con la Medida implica abordar las magnitudes: longitud, peso, capacidad y tiempo, desde las

unidades no convencionales. Además se presentarán situaciones contextualizadas en las cuales el adulto utilice instrumentos de medición convencional.

Esto es lo que Virginia se propone trabajar con su grupo a fin de favorecer la apropiación de la medida, mediante situaciones que permitan la exploración, la experimentación, la observación, la estimación.

En la actividad descripta se aborda la magnitud capacidad desde las unidades no convencionales cuando los niños llenan cuatro tazas de harina y las convencionales cuando Luisa mide el agua en la jarra medidora. También se trabaja la magnitud tiempo desde las unidades convencionales cuando Luisa, la mamá, les indica en el reloj de pared el tiempo de levado y de cocción.

Los niños pueden resolver el problema de llenar las tazas de harina de diferentes maneras:

- Usar cuatro tazas, llenarlas de harina y verterlas sucesivamente en el recipiente. En ese caso el procedimiento utilizado es el cubrimiento.
- Usar una taza, llenarla de harina, verterla en el recipiente, repitiendo la acción cuatro veces. En ese caso el procedimiento utilizado es el desplazamiento.

  En esta actividad también se podría haber trabajado la magnitud peso a partir del uso de balanzas convencionales o de platillos y la magnitud longitud si se hubiera propuesto hacer panes de un mismo tamaño.

Dentro del eje Medida se propiciarán situaciones problemáticas que impliquen:

- Comparar objetos de igual, menor, mayor longitud, capacidad y peso.
- Estimar la longitud, el peso, la capacidad de dos objetos y luego verificar lo anticipado.
- Ordenar objetos teniendo en cuenta su longitud, peso, capacidad.
- Comparar, ordenar y estimar la duración de canciones, sonidos, acciones...
- Observar distintos tipos de metros, balanzas, vasos graduados, relojes.

Secuencias didácticas/de actividades/Itinerarios a modo de ejemplo

Las secuencias didácticas integran actividades vinculadas entre sí con progresivos niveles de dificultad, es decir con obstáculos cognitivos cada vez más complejos, que se plantean con la intención de generar aprendizajes de calidad.

Actividades que podrán ser reiteradas todas las veces que sea necesario, dado que los conocimientos matemáticos no se construyen de una vez ni con una única actividad, sino que su construcción requiere de aproximaciones sucesivas.

Hay diferentes formas de diseñar secuencias didácticas, algunas de ellas son:

- Partir de un contenido, plantear actividades en diferentes contextos que permitan una construcción sólida y amplia del mismo.
- Partir de una actividad, pensar variables didácticas para trabajar un mismo o diferentes contenidos.

Las secuencias didácticas que se presentan parten, en un caso, de un contenido y, en otro, de un juego tradicional. En ambas se busca articular más de un eje del área Matemática, con la intención de trabajar en forma simultánea e integrada los distintos ejes cuyo abordaje se plantea en los Diseños Curriculares.

Secuencia Didáctica Nº 1:
"Registrando cantidades"

Virginia, a fin de año, conversa con Marcela —docente de sala de 5— acerca de los conocimientos matemáticos de su grupo. En relación con el registro de cantidades[1] le comenta que ha observado que los niños realizan pocos registros numéricos, la mayoría utiliza palitos, cruces, círculos… A partir de esta información Marcela considera que sería

1. *Registro de cantidades.* Hacer una marca gráfica que dé cuenta de la cantidad de elementos de una colección.

importante armar una secuencia para trabajar el próximo año, en la sala de 5, el registro de cantidades tanto discontinuas[2] como continuas[3]. Es así como diseña la secuencia que a continuación se presenta.



OBJETIVOS:

Que los niños:

- Comprendan la utilidad del registro de cantidades.
- Registren cantidades discontinuas y continuas en forma comunicable.

CONTENIDOS:

- Comparar conjuntos de objetos estableciendo relaciones de igualdad y de desigualdad.
- Registrar cantidades discontinuas y continuas.
- Transformaciones de la cardinalidad.



PROPUESTA Nº 1:

"Los alfajores para la merienda"

MATERIALES:

- Alfajores.
- Lápiz y papel.

DESARROLLO:

- En un sector de la sala se armará un mostrador donde se ubicarán los alfajores. Se designará a un niño que será el encargado de entregarlos.
- Los demás se sentarán a las mesas para tomar la merienda.
- En cada mesa se elegirá un secretario y el docente plantea: "El secretario tiene que anotar en una hoja los alfajores que quiere su grupo para merendar. Luego ir al mostrador y entregar la hoja al encargado que le dará los alfajores pedidos".

---

2. *Cantidades discontinuas.* Son las que se pueden contar, por ejemplo: 3 niños, 5 pelotas, 4 goles.
3. *Cantidades continuas.* Son las que se miden, por ejemplo: 3 metros de cinta, un balde de 5 litros, 4 cucharadas de harina.



PROPUESTA Nº 2:
“Los dulces a la hora de la merienda”

MATERIALES:

- Alfajores.
- Porciones de torta de chocolate.
- Lápiz y papel.

DESARROLLO:

- En un sector de la sala se armará un mostrador donde se ubicarán los alfajores y las porciones de torta. Se designará a dos niños que serán los encargados de entregarlos.
- Los demás se sentarán a las mesas para tomar la merienda.
- En cada mesa se elegirá un secretario y la docente plantea: “El secretario tiene que anotar en una hoja los alfajores y las porciones de torta que quiere su grupo para merendar. Luego ir al mostrador y hacer el pedido en forma oral a los encargados del sector quienes le darán los elementos solicitados”.

PROPUESTA Nº 3:
“A los palitos”

MATERIALES:

- Diez palitos de tres colores diferentes (palitos de helado, de brochette, chinos, ...).
- Una hoja y lápiz.

DESARROLLO:

- Se trabajará en grupos de cuatro jugadores.
- Se planteará: “Cada jugador, a su turno, tira los diez palitos sobre la mesa y los levanta de a uno, sin mover los demás. Si los mueve pierde su turno. Luego anota en la hoja los palitos levantados”.
- Se realizarán dos vueltas.
- Ganará el que levantó más palitos.



PROPUESTA Nº 4:
"A los palitos II"

MATERIALES:

- Diez palitos de tres colores diferentes (palitos de helado, de brochette, chinos, ...).
- Una hoja con un cuadro de doble entrada y lápiz.
- Un cartel indicando el valor de cada palito. Por ejemplo: rojo 1 punto, verde 2 puntos amarillo 3 puntos.

DESARROLLO:

- Se trabajará en grupos de cuatro jugadores.
- Se planteará: "Cada jugador, a su turno, tira los diez palitos sobre la mesa y los levanta de a uno, sin mover los demás. Si los mueve pierde su turno. Luego anota en la hoja el valor de los palitos levantados"
- Se realizaran dos vueltas.
- Ganará el que obtuvo mayor puntaje.

PROPUESTA Nº 5:
"Llenando vasos"

MATERIALES:

- Una jarra de un litro de jugo.
- Gran cantidad de vasos descartables de dos tamaños diferentes.
- Lápiz y papel.

DESARROLLO:

- Se trabajará en grupos de cuatro niños, se entregará a cada grupo los materiales mencionados.
- Se planteará: "Cada grupo debe elegir un tamaño de vaso, averiguar cuántos se pueden llenar con el jugo de la jarra y anotarlo en la hoja".
- Al finalizar se analizarán los registros realizados.



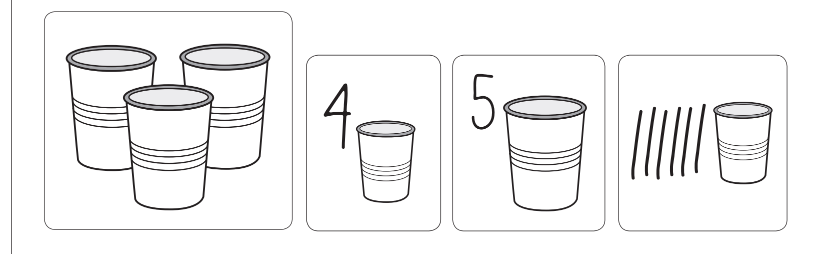
PROPUESTA Nº 6:

“Leyendo registros”

MATERIALES:

- Una jarra de un litro de jugo.
- Gran cantidad de vasos descartables de dos tamaños diferentes.
- Tarjetas con distintos registros de cantidades continuas.

Por ejemplo:



DESARROLLO:

- Se trabajara en grupos de cuatro niños, se entregará a cada grupo una jarra, varios vasos y un registro.
- Se planteará: “Cada grupo debe averiguar si con lo que dice la tarjeta se puede llenar la jarra”.



- Al finalizar se analizará lo realizado.



Análisis didáctico de la secuencia

En la Propuesta 1 “Los alfajores para la merienda” se problematiza una actividad cotidiana apelando a los saberes de registro de los niños, los que podrán ser numéricos o no. Se trabaja el número como memoria de la cantidad en una situación de comparar y registrar igualdades.

Al finalizar la tarea el docente deberá hacer reflexionar al grupo sobre los distintos tipos de registros realizados para que entre todos observen cuál/es son los más claros y comunicables.

En un primer momento es conveniente que en el mostrador haya más alfajores que los necesarios, luego en instancias

posteriores la cantidad puede ser menor a la de niños. De esta forma se plantea un nuevo problema relacionado con "¿Cuántos faltan?" para llegar a la cantidad solicitada, trabajando así los números para calcular.

En la Propuesta 2 "Los dulces a la hora de la merienda" se continúa trabajando el mismo contenido pero se complejiza el registro ya que el secretario debe encontrar una forma adecuada que le permita diferenciar los pedidos de alfajores de los de torta. Además en el mostrador deberá expresar en forma oral lo registrado.

Una vez finalizada la merienda es importante que se socialicen los registros realizados con el objetivo de analizarlos y ver cuál/es son los más comunicables y claros y por qué.

La Propuesta 3 "A los palitos" es una actividad específica del área que se basa en el juego tradicional "Los palitos chinos", por lo tanto se trata de una situación de aprendizaje con elementos lúdicos. En ella se trabaja el número como memoria de la cantidad en una situación de comparación de igualdad y desigualdad y también de registro.

Al finalizar la actividad el docente deberá centrar la reflexión en los registros realizados por cada grupo. Seleccionará los más claros y pertinentes preguntando a los niños el puntaje obtenido en cada vuelta. Dada la forma del registro, posiblemente se dificulte la respuesta, ya que los niños no podrán visualizar rápidamente el resultado de cada vuelta. Se reflexionará acerca de la utilidad del cuadro de doble entrada, incluyéndolo en días subsiguientes.

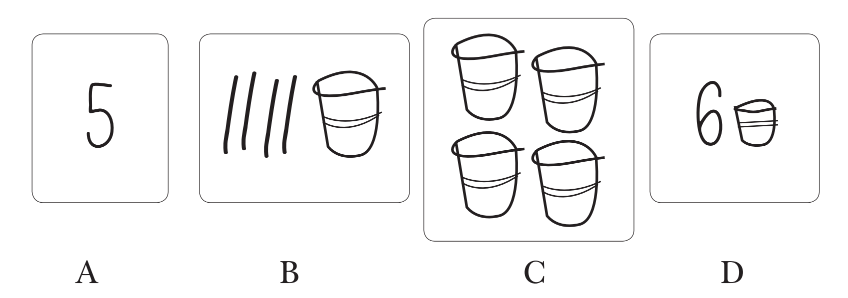
En la Propuesta 4 "A los palitos II" se cambia el contenido a trabajar pues se apunta a la función los números para calcular, transformando la cardinalidad a partir de la acción de juntar, reunir, etc.

De esta forma se complejiza tanto la determinación del puntaje como su registro, pues lo importante ya no es la cantidad de palitos levantados sino el valor de cada uno de ellos.

En el momento de la puesta en común el docente deberá socializar los registros producidos por cada grupo y sacar conclusiones acerca de cuál/es son los más convenientes.

En la Propuesta 5 "Llenando vasos", para abordar la magnitud capacidad se plantea una situación de no juego dado que

el problema no se presenta en un contexto lúdico. Los niños deberán encontrar formas de registrar lo realizado. Algunas de ellas pueden ser:



Los registros de cantidades continuas requieren de un número y una unidad de medida, a diferencia de los registros de cantidades discontinuas que sólo necesitan indicar la cantidad.

En el momento de la socialización deberán presentarse los diferentes registros a fin de compararlos y analizarlos. Es de esperar que los niños se den cuenta de que en el registro “A” sólo se indica la cantidad pero falta indicar el tamaño de vaso utilizado, en cambio en los demás registros, se indica tanto la cantidad como la unidad de medida utilizada, aunque la forma de expresarlo sea diferente.

Sería importante que el docente en este momento presente, también, los registros que los niños realizaron anteriormente en la propuesta 3 “A los palitos”, a fin de que los comparen y comprendan que en algunos casos sólo es necesario registrar la cantidad y en otras la cantidad y la unidad de medida utilizada.

En la Propuesta 6 “Leyendo registros” continuamos trabajando el registro de cantidades continuas a partir de situaciones de no juego. En este caso los niños deberán primero interpretar el registro recibido, para luego comprobar lo indicado en él con sus materiales.

En el momento de la puesta en común, se apuntará a que cada grupo explique el registro recibido y relate lo realizado a partir de su lectura, con el objetivo de que los niños comprendan que si bien los registros son diferentes todos suministran información relacionada con la cantidad y con la unidad de medida.

En síntesis

Se comienza la secuencia problematizando una situación cotidiana en la que se registra la cantidad de un elemento (alfajores) para luego registrar la cantidad de dos elementos (alfajores y porciones de torta).

Se continúa trabajando el registro tanto de cantidades discontinuas como continuas en el contexto de actividades específicas para la enseñanza de la matemática.

En los registros de cantidades discontinuas se reflexiona acerca de la importancia del cuadro de doble entrada para anotar información, relacionada con la cantidad de objetos y con el valor de cada uno de ellos.

Luego se pasa a situaciones que requieren registrar cantidades continuas que agregan como problema el anotar tanto la cantidad como la unidad de medida utilizada.

Secuencia Didáctica Nº 2: **"Jugando con bolitas"**

Marcela, docente de sala de 5, después de la visita de los abuelos a la sala, durante la cual describieron sus juegos de pequeños, piensa diseñar una secuencia a partir de uno de los juegos nombrados.

Considera que el juego de las bolitas[4], que suscitó gran interés en los niños, le permitirá abordar diferentes contenidos del área matemática. Es así como plantea la siguiente secuencia.

4. El juego de las bolitas o canicas es un juego tradicional que consiste en embocar bolitas de vidrio en un hoyo cavado en la tierra, ganando el juego quien más bolitas emboca. A lo largo de los años se agregaron distintas formas de juego que lo enriquecieron.



OBJETIVOS:

Que los niños:

- Resuelvan problemas matemáticos referidos a Número, Espacio y Medida en el contexto del juego de las bolitas.
- Reflexionen acerca de los procedimientos utilizados en la resolución de los problemas.

CONTENIDOS:

Eje Número

- Comparar conjuntos de objetos estableciendo relaciones de igualdad y desigualdad
- Registrar cantidades.
- Transformar la cardinalidad a partir de las acciones de juntar, reunir.

Eje Espacio

- Ubicación de objetos en el espacio desde las relaciones entre los objetos.
- Representaciones bidimensionales de objetos tridimensionales y viceversa.

Eje Medida

- Comparación de distancias.

PROPUESTA Nº 1:

"La redonda"

MATERIALES:

- Círculo trazado en el piso.
- Bolitas de vidrio o plástico.
- Lápiz y papel.

DESARROLLO:

- En el patio se trazarán varios círculos y líneas de tirada para cada uno.
- Se armarán grupos de no más de 4 integrantes y se le asignará a cada grupo un círculo.



- Se planteará: "Se colocan en el centro del círculo dos bolitas por jugador. Cada jugador a su turno tira su bolón (una bolita más grande) desde la línea de tirada tratando de sacar del círculo la mayor cantidad de bolitas posible. Anota las bolitas que sacó del círculo".
- Ganará el que más bolitas saque.

VARIABLE

- Se jugará de la misma forma, pero se realizarán dos o tres vueltas, antes de determinar el ganador.

PROPUESTA Nº 2:
"La arrimada"

MATERIALES:

- Rectángulo trazado en el piso que delimita la cancha.
- Bolitas de vidrio o plástico.
- Un bolón.
- Sogas, lanas, palitos de helado, bloques, ...

DESARROLLO:

- En el patio se trazarán varias canchas.
- Se armarán grupos de no más de cuatro integrantes y se les entregará los materiales.
- Se planteará: "Uno de los jugadores arroja el bolón. Cada jugador a su turno tira una bolita desde el borde de la cancha, tratando de acercarla al bolón. Luego se determina cuál es la más cercana".
- Ganará el jugador que acercó más su bolita al bolón.

PROPUESTA Nº 3:
"Las cuevas"

MATERIALES:

- Cajas grandes (de zapatos, de galletitas, ...).
- Bolitas de vidrio o plástico.
- Lápiz y papel.



DESARROLLO:

- En el patio se ubicarán las cajas y se trazará una línea de tirada frente a cada una.
- Se armarán grupos de no más de cuatro integrantes y se le asignará a cada grupo una caja.
- Se planteara: "Cada jugador a su turno, desde la línea de tirada, tira tres bolitas tratando de embocarlas en la caja. Anota las bolitas que embocó".
- Ganará el que más bolitas embocó.

VARIABLE:

- Se jugará de la misma forma, pero se utilizarán tres cajas y a cada una se le asignará un puntaje: 1, 2 y 3. Ganará el jugador que más puntaje obtiene.



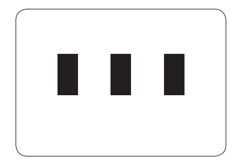
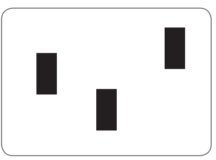
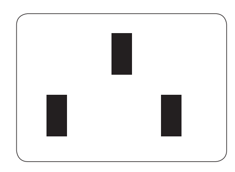
PROPUESTA Nº 4:

"Las cuevas I"

MATERIALES:

- Cajas grandes (de zapatos, de galletitas, ...).
- Bolitas de vidrio o plástico.
- Tarjetas con distribuciones espaciales de las cajas.

Por ejemplo:

DESARROLLO:

- Se armarán grupos de no más de cuatro integrantes y se entregará a cada grupo una tarjeta, bolitas y cajas.
- Se planteará: "Cada grupo tiene que armar su cancha ubicando las cajas como indica la tarjeta. Luego juegan a embocar las bolitas en las cajas".

PROPUESTA Nº 5:
"Las cuevas II"

MATERIALES:

- Cajas grandes (de zapatos, de galletitas, ...).
- Bolitas de vidrio o plástico.
- Sogas, lanas, palitos de helado, bloques, etc.

DESARROLLO:

- Se armarán grupos de no más de cuatro integrantes y se entregará a cada grupo tres cajas y el resto de los materiales.
- Se planteará: "Cada grupo tiene que armar su cancha ubicando las cajas a la misma distancia. Luego jugara a embocar las bolitas en las cajas."

PROPUESTA Nº 6:
"Las cuevas III"

MATERIALES:

- Cajas grandes (de zapatos, de galletitas, ...).
- Bolitas de vidrio o plástico.

DESARROLLO:

- Se armarán grupos de no más de cuatro integrantes y se los dividirá en dos subgrupos (A y B).
- Se entregará a cada subgrupo cuatro cajas.
- Se planteará: "El grupo A arma su cancha ubicando las cuatro cajas, sin que el grupo B lo vea. Luego el grupo A le dicta al grupo B la ubicación de las cajas para que queden dos canchas iguales."
- Se confrontará lo realizado por ambos grupos y se invertirán los roles.
- Por último se jugará a embocar las bolitas.

VARIABLE:

- Se jugará de la misma manera pero ahora el grupo A dibuja en una hoja la distribución de las cajas y se la entrega al grupo B, quien deberá realizar lo indicado en el mensaje.



Análisis didáctico de la secuencia

Para armar esta secuencia, Marcela tomó como base los juegos de "Las bolitas" narrados y mostrados por los abuelos en su visita al jardín, realizando modificaciones para adaptarlos tanto a las posibilidades de los niños del Nivel como al trabajo intencional de contenidos matemáticos en sus diferentes ejes.

Las actividades que conforman la secuencia son todas específicas dado que fueron especialmente diseñadas por Marcela para el trabajo intencional de determinados contenidos matemáticos.

Eje Número

La Propuesta 1 "La redonda", es una situación de aprendizaje con elementos lúdicos que permite abordar la función de los números como memoria de la cantidad, estableciendo relaciones de igualdad y desigualdad y registrando cantidades. Aquí los niños podrán recurrir al conteo o a la percepción global para determinar la cantidad de bolitas sacadas del círculo. Al realizar el registro podrán usar números o símbolos (palitos, cruces...).

La variable presentada complejiza la propuesta inicial puesto que permite trabajar los números para calcular a partir de las acciones de juntar o reunir al realizar el juego dos o tres veces.

En este caso los procedimientos de resolución podrán ser los ya mencionados más el sobreconteo y/o el resultado memorizado. También se complejiza el registro porque éste debe dar cuenta de la cantidad de bolitas sacadas del círculo en cada jugada.

El docente, en el momento de socialización de lo realizado, debe focalizar la reflexión tanto en la comparación de las cantidades para determinar el ganador como en las modalidades de los registros realizados.

En la Propuesta 3 "Las cuevas" se trabajan los mismos contenidos que en la actividad 1, también a partir de una situación de aprendizaje con elementos lúdicos. Los procedimientos de resolución de los niños y las modalidades de registro serán similares a los ya mencionados.

El docente, en el momento de la puesta en común, a partir de los registros realizados, puede pedirles a los niños que ordenen a los jugadores según la cantidad de bolitas embocadas. De esta forma abordaría la función de los números como memoria de la posición.

La variable implica un grado de complejidad mayor puesto que ya no importa la cantidad de bolitas embocadas sino el puntaje obtenido en función del valor de cada caja. Aquí se aborda la función los números para calcular en situaciones de reunir, juntar, etc., desplegándose nuevos procedimientos tales como el sobreconteo y el resultado memorizado. También se complejiza el registro porque el niño debe encontrar maneras de anotar el puntaje.

Eje Espacio

Comenzamos abordando problemas espaciales a partir de una situación de no juego en la Propuesta 4 “Las cuevas I”. Se plantea un problema de decodificación de mensajes gráficos, dado que los niños tienen que ubicar las cajas de su cancha de juego según la tarjeta recibida, diseñada por el docente. Con esta actividad se trabaja como contenido la ubicación de objetos en el espacio desde las relaciones entre los objetos.

En el momento de la puesta en común el docente debe centrar la mirada en la comparación entre el mensaje gráfico emitido por el docente (tarjeta-bidimensional) y lo realizado por los niños en el espacio tridimensional de la cancha.

Continuamos con la Propuesta 6 “Las cuevas III” en la cual, a través de una situación de no juego, se plantean problemas relacionados con la emisión y decodificación de mensajes verbales. Los niños deberán buscar palabras que comuniquen con claridad las posiciones de las cajas en el espacio. Se aborda el contenido ya mencionado cambiando la acción problematizadora, se pasa de la interpretación de mensajes gráficos a la producción e interpretación de mensajes verbales.

En la variable se cambia la acción, ahora son los niños quienes producen mensajes gráficos que deben ser decodificados por sus pares.

En la puesta en común de estas actividades se hará hincapié tanto en la claridad y comunicabilidad de los mensajes que los niños emiten verbal o gráficamente como en la forma en que interpretan los mensajes, a fin de lograr canchas iguales.

Eje Medida

En la Propuesta 2 "La arrimada" se continúa trabajando con una situación de aprendizaje con elementos lúdicos, abordando la magnitud longitud desde la comparación de distancias.

Esta magnitud se trabaja al finalizar el juego, en el momento en que los niños tienen que determinar el ganador, ahí deberán hacer mediciones usando el cuerpo o los elementos no convencionales para determinar la menor distancia del bolón a las bolitas. En algunos casos ésta podrá ser determinada en forma perceptual y en otros requerirá del uso de los procedimientos de cubrimiento y/o desplazamiento.

La Propuesta 5 "Las cuevas II" es una situación de no juego planteada para abordar la longitud. El problema consiste en ubicar tres cajas a igual distancia una de otra, para lo cual los niños deberán decidir la longitud de esa distancia y luego repetirla, por medio del cubrimiento o el desplazamiento, utilizando unidades no convencionales.

En el momento de la confrontación, es importante que el docente reflexione con los niños acerca de la distancia elegida, la unidad seleccionada para medirla y el procedimiento utilizado.

En ambas propuestas se sugiere la entrega de variedad de material no convencional para realizar las mediciones. Será el niño quien decida la necesidad de su uso de acuerdo a la situación que se le presente.

En síntesis

Desde el eje Número se plantean situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos que permiten abordar las distintas

funciones del número: memoria de la cantidad, memoria de la posición, para calcular.

En relación con el eje Espacio, se partió de la emisión de un mensaje gráfico por parte del docente para luego incluir situaciones de emisión y decodificación de mensajes verbales y gráficos por parte de los niños

En el eje Medida se trabajó la magnitud longitud a través de situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos y de no juego. En ambas actividades los niños podrán hacer uso tanto del procedimiento de cubrimiento como del de desplazamiento utilizando unidades no convencionales.

A modo de cierre

Hacer Matemática hoy en el jardín, implica enfrentar a los niños a diversas situaciones problemáticas que deban resolver a partir de los conocimientos que ya poseen a fin de ampliarlos, sistematizarlos, complejizarlos, reorganizarlos,... y apropiarse así de nuevos saberes que les permitan comprender el mundo que los rodea.

El planteo de estos problemas debe organizarse en torno a secuencias didácticas que permitan abordar los distintos contenidos del área con diferentes niveles de complejidad.

Habrá secuencias que abordan un eje y otras que posibiliten articular más de un eje del área, conformadas tanto por situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos, como por situaciones no lúdicas. Todas ellas deberán ser significativas, interesantes, contextualizadas para que los niños se comprometan en el "hacer" involucrado en ellas.

Enfoque de enseñanza y propuestas de Secuencias didácticas de Artes Visuales

Laura Bianchi

ENCUADRE GENERAL

Para dar inicio a este capítulo, es importante aclarar por qué se hace referencia a las “Artes Visuales” y no a las “Artes Plásticas”, como suele denominarse habitualmente a esta área artística.

Desde mediados del siglo pasado el universo de las representaciones visuales en el arte se ha ido ampliando, rompiendo fronteras entre las disciplinas clásicas del dibujo, la pintura, el grabado, la escultura o la fotografía; encontrando nuevos soportes; integrando otros lenguajes artísticos: sonidos, escrituras, movimiento; buscando nuevos canales de comunicación global; redescubriéndose en estéticas contemporáneas que ubican al artista y al espectador (sea niño o adulto) en relaciones diferentes con la obra artística, tanto en su hacer como en su apreciación[1].

Esta aclaración cobra sentido también para reflexionar sobre cómo se piensan y se despliegan las Artes Visuales dentro del campo educativo. Es decir, si el Arte Contemporáneo trae nuevos paradigmas tanto en la concepción de sus obras como en la relación del espectador con las mismas, la Educación Artística también debe repensar su enfoque de enseñanza adecuando,

1. Para ampliar este concepto consultar el siguiente sitio: www.portaldearte.cl/terminos/artes_visuales.htm

incorporando y transformando sus propuestas, recursos y estrategias didácticas que estén en consonancia con el área de la cual se nutre y la mirada actual sobre la misma. Articulación que los docentes deben poner en juego al momento de enseñar Artes Visuales en el Jardín de Infantes, desafío para lo cual se proponen algunos ejemplos más adelante.

Si nos remitimos ahora al Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, sabemos que el mismo organiza los contenidos de enseñanza para esta área en dos ejes: apreciación y producción, que deben estar equilibrados al momento de diseñar propuestas en distintas/os Secuencias/Itinerarios didácticas/os para favorecer aprendizajes en los niños. Distintos autores incluimos en algunas propuestas el eje de contextualización, con ciertos recaudos en su posible implementación y los modos de ser abordado en el jardín de Infantes.

Al momento de pensar el desarrollo del eje de apreciación visual serán las obras de los artistas o la misma naturaleza y el entorno cotidiano, desde su observación en distintos formatos y soportes, los que enriquezcan la mirada y el imaginario de los chicos.

Volviendo al tema inicial podemos decir que a los formatos tradicionales que funcionan como soporte de las imágenes a las que los niños pueden tener acceso y frecuentación para su apreciación visual (como por ejemplo los libros), hoy se suman con la incorporación de medios digitales otras maneras de ver y mirar arte, que hacen más rápida y dinámica la posibilidad de ingreso y presencia en las salas de las imágenes de los artistas visuales y su posibilidad de contextualización. Alcanza con encender una computadora o algunos celulares y buscar la obra deseada, el artista y su época, tanto en producciones contemporáneas como en el arte callejero, o en culturas antiguas americanas como Los Incas, entre otras.

La apreciación visual conlleva y provoca sensaciones, emociones e ideas que aportan, enriquecen y amplían el repertorio de imágenes internas, únicas e irrepetibles en cada sujeto, y que comienzan a construirse y constituirse desde que nacemos. Nutrir el imaginario de cada niño es uno de los objetivos de la educación visual en el Jardín de Infantes.

Cabe aclarar aquí que el **eje de apreciación visual**, en el momento de su inclusión en la enseñanza artística para el Nivel Inicial, fue en algunos casos mal interpretado, y orientado a propiciar en los chicos la copia de pinturas u otras obras de artistas. El embelesamiento de los adultos (docentes y padres) en ver que niños de 4 o 5 años podían reproducir cuadros de Joan Miró, por ejemplo, hizo de esto una práctica errónea, que aún hoy se sigue viendo en algunas salas. El niño mira y descubre en las imágenes y en el lenguaje visual que le ofrecen la naturaleza o las obras, los paisajes o los objetos ya realizados por los artistas, infinitos modos de presentación y representación visual que le permitirán ampliar su particularidad expresiva, al momento de dibujar, pintar, construir, modelar o hacer un grabado. Desvirtuar la esencia del eje de apreciación visual provoca un contrasentido coartando el proceso creativo del niño y de este modo lo que se logra es empañar, opacar o limitar la imagen genuina infantil, con toda la impronta subjetiva que ella conlleva.

El **eje de contextualización** está íntimamente ligado al de apreciación visual, ya que es el destinado a situar una obra o a su autor/a en tiempo, espacio o cultura. Esta información que completa la apreciación visual de una imagen será una indagación que realice el docente, y socializará con los chicos cuando lo crea necesario para que ellos sepan más sobre lo que están mirando y esto aporte a la valoración de la misma.

El único aspecto que sí es necesario que los niños conozcan es el nombre de quien o quienes han realizado determinada producción cultural. Luego, todo el resto de información que se pueda recopilar, será ofrecida en algunos casos que la situación de enseñanza y aprendizaje lo amerite.

Al pensar en el desarrollo del **eje de producción**, en equilibrio y articuladamente con los anteriores: apreciación y contextualización, y en la elaboración de secuencias/itinerarios didácticos que resulten significativos para los niños, aparece aquí también una nueva complejidad, que al mismo tiempo puede resultar facilitadora de la tarea. Se hace referencia a la multiplicidad de materiales, herramientas, soportes y modos de representación con que se puede abordar hoy la imagen visual desde este lenguaje artístico.

La oferta de hojas, cartones, plásticos, telas, metales, etc. que pueden funcionar como soportes o como materiales a ser utilizados en la producción visual, es infinita. Romper con la idea de lo “encarpetable”, limitando los soportes a un grosor o un formato tradicional, es abrir la expresión del niño a posibilidades ilimitadas de exploración y transformación de materiales para su creación. Del mismo modo sucede con las herramientas que se pueden construir con los mismos niños, a partir de elementos no convencionales, y que darán la posibilidad de experimentar distintos tipos de huellas, marcas o improntas visuales en sus producciones.

Sin duda, romper con algunos modelos aprendidos y prácticas arraigadas en el Nivel Inicial, es un desafío para el docente que esté dispuesto a situarse en un modelo didáctico y pedagógico que responda a los paradigmas contemporáneos con que los niños viven, piensan, disfrutan, conocen y se expresan en consecuencia. La selección, adecuación y recorte de materiales, herramientas, soportes y medios, en función de un aprendizaje profundo, es tarea del docente que opte por este camino, a diferencia de las propuestas variadas o atractivas que conducen a la exploración constante sin anclar en una recorrido didáctico que tenga sentido para el niño.

Algunas reflexiones sobre cómo se integra la enseñanza de las Artes Visuales en las distintas estructuras didácticas pensadas para el Nivel inicial:

Desde el marco teórico que se plantea en el Capítulo 1 y en la mayor parte de los Diseños Curriculares para salas de 3, 4 y 5 años, las posibles alternativas de estructuras para organizar las actividades son: la Unidad didáctica, los Proyectos y las Secuencias Didácticas.

Se explicitan a continuación las características y particularidades que deben estar presentes en el diseño de secuencias didácticas en Artes Visuales y el sentido de las mismas para que resulten significativas para los chicos.

Una Secuencia didáctica está conformada por una serie de propuestas que se equilibran en el desarrollo de los tres ejes que sustentan la educación artística: apreciación, producción y contextualización.

La organización de actividades en secuencias didácticas, articuladas en el tiempo de manera coherente, será pensada como un itinerario que posibilite concretar una propuesta valiosa de aprendizaje para los chicos. Las actividades sueltas o aisladas resultan superfluas, ya que no le permiten al niño conocer y apropiarse de los materiales, herramientas, soportes u otros medios que le brindamos, para llegar a representar sus propias imágenes.

Esto significa que cada actividad se engarza con otra, y en su conjunto despliegan diferentes modos de aproximación a los contenidos propuestos, o a la temática a profundizar, o al uso y dominio de diferentes materiales, herramientas y soportes, como también al conocimiento de los distintos pasos que hacen a la realización de una técnica compleja, como el grabado o la escultura, por ejemplo.

De este modo, las secuencias didácticas favorecerán que los niños complejicen, profundicen y enriquezcan sus diversos conocimientos en relación a las imágenes, integrados al hacer sensible y subjetivo que propone la enseñanza del arte, en este caso en particular de las artes visuales.

Las Secuencias o Itinerarios didácticos incluyen propuestas que deben estar articuladas por un eje, como puede ser: contenido, tema, técnica o recorte significativo para el niño.

Cada actividad debe proponer un desafío, una búsqueda, una indagación, un problema a resolver, una complejización de un saber adquirido o la reiteración de una actividad ya realizada, para que el niño afiance su habilidad o dominio de materiales, herramientas o soportes y pueda expresarse creativamente, sin estar ya centrado en la exploración de los mismos.

La inclusión de una disciplina artística como las Artes Visuales en una Unidad didáctica dependerá de su real posibilidad de desarrollo dentro del recorte seleccionado y de la articulación de contenidos a enseñar.

Resulta fundamental no forzar las relaciones que puedan darse con respecto a los recortes que se aborden en una Unidad didáctica, ya que existe la posibilidad de realizar una Secuencia didáctica o un Proyecto paralelamente a la misma, que aportará a los saberes y experiencias de los niños sin producir confusiones con respecto a lo que abarcan, contienen y representan las Artes Visuales y su enseñanza en el Nivel Inicial.

Un error habitual es considerar que cualquier actividad en la que se ofrezcan materiales, herramientas o técnicas que se usan en actividades de arte sea considerada como una propuesta de Artes Visuales, cuando no siempre es así. Por ejemplo, es frecuente que a los niños se les proponga hacer registros dibujando distintas situaciones enfocadas desde las Ciencias Sociales o Naturales, ofreciéndoles lápices o marcadores y hojas para que realicen los mismos, sin embargo esto no es una actividad de Artes Visuales ya que no responde a la particularidad de su enseñanza. Como ya se dijo, en esta área no les pedimos a los niños que copien lo observado en una imagen que hayan visto, ya sea natural o una producción cultural, sino que todas las imágenes que se aprecien desde las Artes Visuales serán nutrientes o disparadoras para el imaginario del niño, que a partir de ello creará sus propias imágenes. Es decir, no siempre que se les proponga a los chicos dibujar, esta será considerada una propuesta de Artes Visuales.

Lo mismo suele ocurrir con los modelados con masa imitando determinado alimento o producto, o la elaboración de carteles o accesorios para la dramatización de un recorte a indagar, éstos se pueden realizar sin problema, solo que el docente debe tener en claro que no se está enseñando artes visuales con esas propuestas.

Otro ejemplo a mencionar es el que corresponde al tratamiento de las efemérides, donde se ven propuestas de realización de banderas, escarapelas u objetos alegóricos a la conmemoración, que son meras réplicas. Es decir, nuevamente, pese al uso de colores, papeles, pinturas, etc., el sentido de estas actividades no está vinculado a la enseñanza de las Artes Visuales, más allá del recorrido y del resultado.

Es sabido que la organización de propuestas a través de Proyectos puede incluir un área de enseñanza o varias, en este caso se puede pensar en Proyectos exclusivos de Artes Visuales que, como ya se dijo, pueden desarrollarse paralelamente a una Unidad didáctica u otro Proyecto que no permitan su inclusión en el recorte seleccionado.

Un Proyecto puede tener una duración variable según el tiempo que lleve el proceso para alcanzar la producción final que le da sentido al mismo.

Es importante que los niños estén consustanciados con el rumbo que tiene el Proyecto y qué se espera como realización individual o grupal en cada propuesta, porque esto garantiza un mejor desarrollo del mismo y un compromiso del que pueden participar también las familias, a través de la búsqueda de materiales, imágenes o elementos necesarios para su concreción.

Por ejemplo, si se decide emprender un proyecto de armado de libros con reproducciones de obras de artistas plásticos para el Sector o rincón de biblioteca o para ofrecer a las salas más pequeñas, es importante que los chicos sepan que la selección de imágenes que vayan haciendo y los criterios con los que se armen los diferentes ejemplares tendrán un destino final como Proyecto. De lo contrario, las propuestas que proponga el docente tendrán una mirada parcial y acotada por parte de los chicos, desvirtuando el sentido de secuenciación que también requieren todos los Proyectos.

Secuencias didácticas/de actividades/Itinerarios a modo de ejemplos

Las dos secuencias didácticas que se presentan a continuación estarán centradas en la apreciación, producción y contextualización de relieves, una con materiales estructurados y otra con materiales blandos.



PROPUESTA:
“Creación de relieves con diferentes materiales”

FUNDAMENTACIÓN

El relieve es un espacio del cual poco se habla en el Diseño Curricular para salas de 4 y 5 años, ya que los bloques de contenidos se presentan divididos en el espacio bidimensional y el espacio tridimensional.

Qué entendemos entonces por relieve: es precisamente un espacio intermedio y que se genera con algunos aspectos que caracterizan al espacio bidimensional y algunos que toma del espacio tridimensional.

El relieve se desarrolla sobre una superficie plana (espacio bidimensional) de la cual emergerán volúmenes (espacio tridimensional). Esto da como resultado una imagen con altos y/o bajorrelieves, que tiene la posibilidad de ser apreciada desde un único punto de vista.

Pensemos en los altos y bajos relieves de las culturas milenarias como Egipto, Grecia o Roma y nuestras culturas americanas: Mayas, Aztecas, Incas, etc. Ellos nos han dejado gran cantidad de tallas realizadas sobre piedra o volúmenes con estuco, yeso u otros materiales, que también podemos apreciar y disfrutar en réplicas que se encuentran en una sala de nuestro Museo de Esculturas Comparadas, ubicado en la Costanera Sur de la Ciudad de Buenos Aires, o en las bases de algunos monumentos de distintos lugares del país.

La apreciación, el reconocimiento y la representación de imágenes con relieve le permiten al niño sensibilizarse y adentrarse en un espacio poco explorado en las actividades que se desarrollan habitualmente en el Jardín de Infantes, ofreciéndole nuevos descubrimientos en el uso de materiales y herramientas, como así también en el despliegue de su creación personal o grupal.



OBJETIVOS:

Que los niños:

- Aprecien y conozcan altos y bajos relieves realizados por distintas culturas.
- Exploren y descubran formas con relieve, reflexionado sobre sus características espaciales.
- Representen imágenes con relieves utilizando materiales no convencionales.

CONTENIDOS:

- Observación y apreciación de relieves en el entorno social cercano y en Museos.
- Exploración de formas con relieve y su relación con el plano y el volumen.
- Representación con materiales no convencionales para producir altos y bajos relieves.



Secuencia Didáctica Nº 1: **“Relieves con material blando”**

Los niños de 4 y 5 años seguramente ya han realizado experiencias de modelado y de dáctilopintura que le habrán permitido experimentar la transformación de materiales blandos y la impronta o huella que pueden dejar con sus manos o alguna herramienta, produciendo a veces relieves.

En este caso se propone la realización de imágenes con relieve a través de un material sumamente dúctil, maleable y agradable a las manos como es el enduido plástico, el que se utiliza para reparar paredes. Este material permite trabajar con él durante el tiempo que dure la actividad manteniendo su cualidad de ser blando y húmedo, luego recuperarlo y guardarlo en su envase de origen hasta que se decida volver a usar y finalmente dejarlo secar ya que se endurece al estar en contacto con el aire.

Esta particularidad hace que se puedan realizar varias experiencias con los niños, volver a guardarse tapado y utilizarse nuevamente las veces que se desee. Cuando se decida



realizar una imagen con relieve para que perdure se trabajará este material sobre un cartón rígido, dejándolo secar al aire libre y a temperatura ambiente, en general en uno o dos días ya estará seco logrando dureza, aunque sigue siendo un material frágil.

PROPUESTA Nº 1:
"*Frotagge* de relieves"

Material: crayones de color oscuro.
Soporte: hojas blancas.

Esta actividad estará centrada en introducir el concepto de "relieve" y que los niños conozcan a qué se llama alto o bajo relieve en las imágenes artísticas. Siempre es recomendable comenzar preguntándoles a ellos para saber si tienen alguna idea o imaginario sobre este concepto.

Como el relieve también aparece en objetos y elementos de la vida cotidiana y el entorno del jardín, se podrá poner la mirada con los niños, por ejemplo en una moneda, una medalla, alguna placa recordatoria, rejillas, un plástico con burbujas para envoltorios, o cualquier otro elemento que posea altos y/o bajos relieves.

Una vez que estos objetos sean vistos y tocados por los niños para percibir su cualidad, se podrá organizar una búsqueda de relieves por el Jardín y proponerle a los chicos que los registren haciendo un *frottage* sobre los objetos que encuentre cada uno, utilizando una hoja blanca y un crayón oscuro acostado para calcar la impronta del relieve. Luego de un rato todos volverán a la sala y allí se puede realizar un juego de reconocimiento visual adivinando de qué objeto o lugar se calcó ese relieve.

Estos registros de relieves que han quedado en las hojas podrán ser utilizadas para hacer collage u otra propuesta de arte.



PROPUESTA Nº 2:
“Apreciación de altos y bajorrelieves”

La siguiente actividad trabajará exclusivamente el eje de apreciación y de contextualización. La misma podrá ser realizada a través de una experiencia directa, por ejemplo al Museo de Esculturas Comparadas que posee una Sala de Arte Americano, Egipcio y de Antigüedades Orientales, con varias réplicas de altos y bajorrelieves de estas culturas. Este Museo está ubicado en la Costanera Sur de la ciudad de Buenos Aires.

En localidades, como por ejemplo Rosario, se podrá visitar el Monumento a la Bandera, que posee varios frisos con altos y bajos relieves en su base, uno es el llamado “Las damas mendocinas bordan la bandera de los Andes”. Este Monumento fue diseñado por el arquitecto Ángel Guido y realizado en colaboración conjunta por los artistas Alfredo Bigatti y José Fioravanti.

Si no se encuentra ninguna obra que pueda ser visitada con los niños, la docente seleccionará imágenes a través de la web, o fotografías impresas que puedan ser apreciadas y den cuenta de esta particular representación que constituyen los diferentes relieves.

Las preguntas que se pueden formular a los niños, en cualquiera de estos casos, estarán en relación directa con la imagen que se esté apreciando, pudiendo hacer referencia a lo que se ve representado y a la percepción de los altos o bajos relieves.

Se hará una breve contextualización sobre el autor, la fecha en que se realizó, el motivo (en el caso de los monumentos) o la cultura a la cual pertenecen.

También se podrán sacar fotos en esta experiencia que permitan volver sobre lo apreciado en próximas oportunidades en la sala, donde pueden permanecer expuestas mientras dure el itinerario didáctico.



PROPUESTA Nº 3:
“Exploración del enduido con las manos”

Material: enduido plástico.

Se puede utilizar el material: enduido, directamente sobre las mesas (si son de fórmica) que se habrán limpiado bien previamente.

Se mostrará el material a los niños diciéndoles que se llama enduido. Estarán distribuidos de manera de contar con espacio suficiente para explorar y expandirse con el material sobre las mesas, sin chocarse con los compañeros. Se distribuyen dos o tres cucharadas soperas de enduido por niño.

Mientras se reparte el material se podrá preguntar si alguno lo conoce y sabe para qué se usa habitualmente. Una vez que respondan o la maestra aclare cuál es su función se les propondrá que lo exploren: lo toquen, estiren con las manos, lo junten y prueben todas las posibilidades que les brinda: dibujar con un dedo, con toda la mano, borrar y volver a dibujar, arrastrar, juntar y volver a esparcir... También se podrá hacer referencia a cómo es el enduido en el contacto con las manos, si tiene algún olor, a qué se parece, etc.

Es importante recuperar y socializar las sensaciones que vayan manifestando los chicos al tomar contacto con el enduido, también las ideas que vayan surgiendo de la exploración, como así también las acciones que la docente crea necesario hacer partícipe al grupo.

Todas las intervenciones docentes durante la exploración de los niños estarán en función de aquello que se rescate como fundamental para decir al grupo, de lo contrario limitarse a observar y registrar las acciones o comentarios que serán socializados a posteriori, para no interrumpir la experiencia personal.

Cuando se lo considere oportuno se les pedirá que se saquen el enduido de las manos, dejándolo sobre la mesa y se vayan a lavar. Una sugerencia es que cuenten con alguna crema de manos para después de lavarse ya que el enduido puede secar un poco la piel.



El material que está sobre las mesas se junta con una regla de plástico o una espátula ancha y se coloca nuevamente en el envase plástico en el que viene y se tapa bien para que se conserve húmedo para la próxima actividad.

PROPUESTA Nº 4:
“Exploración del enduido con herramientas”

Material: enduido plástico.
Herramientas: tarjetas plásticas en desuso (como las de crédito), trozos de 10 cm. de tubo plástico acanalado, peines de cotillón o tenedores descartables.

Esta actividad tiene básicamente la misma dinámica que la anterior pero se sumarán algunas herramientas para que los chicos prueben y descubran qué huellas, marcas o relieves pueden crear con ellas.

La propuesta será que, en este caso, prueben con el enduido y cada una de las herramientas para estirar el material, esparcirlo, juntarlo, marcarlo, dibujar, borrar, etc. Es importante que cada niño cuente con suficiente enduido para que en su accionar se vayan produciendo relieves.

Una posibilidad es ir entregando las herramientas de a una, para así darles la oportunidad de focalizar su mirada y su hacer con cada una de ellas, descubriendo diferentes modos de acción y en consecuencia ir viendo las distintas marcas o imágenes personales que vayan surgiendo.

En este caso las intervenciones de la docente serán para sugerir distintas formas de usar las herramientas y para rescatar aquellas huellas o relieves que se vayan produciendo y asociarlo con las imágenes vistas en la segunda actividad.

Mientras los chicos exploran y se expresan con este material, la docente puede ir registrando con una cámara fotográfica las imágenes que vayan surgiendo, ya que las mismas son efímeras y van cambiando constantemente. Este recurso permite también poder realizar con los niños una buena evaluación de la Secuencia didáctica contando



con imágenes que permiten recuperar todo el proceso desde el primer contacto con este material.

Al finalizar la actividad los niños se lavarán las manos y nuevamente se juntará el enduido para guardarlo, de la misma manera, en su envase hasta la próxima oportunidad.

PROPUESTA Nº 5:
"Representación con enduido y herramientas"

Material: enduido plástico.
Herramientas: tarjetas plásticas en desuso (como las de crédito), trozos de 10 cm. de tubo plástico acanalado, peines de cotillón o tenedores descartables.
Soporte: cartón rígido de 40 cm x 50 cm., aproximadamente.

Se utilizará enduido, pero sobre un cartón rígido individual, para poder dejar secar las creaciones de los niños. Se les explicará que, en este caso, lo que realicen sobre el cartón que tiene cada uno, con el enduido y las herramientas, se dejará secar hasta que se endurezca para después pintarlo en otra oportunidad.

El requerimiento será que el cartón sea rígido o algo grueso porque el enduido cuando seca pierde humedad y se contrae. De este modo se evitará que el soporte se encorve o se levanten las puntas, ya que una vez que secó no se puede enderezar porque se resquebraja el material.

Se repartirán tres cucharadas de enduido sobre el cartón de cada niño y las mismas herramientas que la vez anterior, que ya son conocidas por ellos. En esta oportunidad la propuesta será que esparzan el enduido, con sus manos y las herramientas por todo el cartón y dejen huellas, dibujos y relieves sobre el mismo, hasta que cada uno considere que la imagen le guste y se pondrá a secar en algún espacio plano de la sala. En esta oportunidad se puede sugerir, para que los niños representen, alguna temática de las vistas en las imágenes apreciadas u otra que la docente considere adecuada. Por ejemplo: personas bailando, chicos jugando, un paisaje, etc.



Se evaluará si se puede realizar una apreciación de las producciones de los niños al finalizar esta actividad o ésta se podrá concretar otro día cuando las imágenes estén secas. El objetivo de enfocar la mirada de los niños hacia sus propias representaciones, es rescatar aquellos procesos que cada uno realizó y dio como resultado una imagen única y personal. Recuperando también los distintos altos y bajos relieves que se hayan creado a partir de esta Secuencia didáctica, contenido que articula la misma.

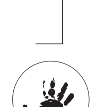
PROPUESTA Nº 6:
"Pintar los relieves con esponjas y témpera"

Material: temperas de distintos colores (no más de tres), una bandeja de telgopor para cada color de témpera en cada mesa.
Herramientas: pedazos de esponja para cada color de témpera.

Se le dará a cada niño su imagen con relieve (ya seca) y la propuesta será pintarla con esponjas y témpera de distintos colores, aclarando que las esponjas siempre deben volver a la bandeja del color que se está usando, para que luego la pueda utilizar otro compañero y no se ensucien con varios colores. Puede haber más de un color en cada mesa o ir rotando bandejas del mismo color por las distintas mesas, esta será una decisión de la docente, según la dinámica y manejo de materiales y herramientas que posea el grupo de niños.

Es importante aclararles que se debe pintar con suavidad ya que el enduido endureció pero posee cierta fragilidad si se lo aprieta. Es probable que las hendiduras producidas entre algunos relieves no se pinten, quedando de este modo un efecto que permitirá visualizarlos mejor.

Una vez pintado cada relieve se pondrán a secar para después, u otro día, poder evaluar con los chicos todo el proceso desde el inicio de la secuencia o itinerario didáctico, mirando las obras de los artistas o de las distintas culturas, sus producciones y viendo con ellos los distintos resultados obtenidos a partir de la utilización de un material como el enduido.



Cabe aclarar que también existe la posibilidad de dejar los relieves en blanco, sin pintar, que también resultan atractivos y visibles.

Otras posibles actividades que permiten continuar con esta Secuencia didáctica:

- Ofrecerles a los niños otro cartón y enduido plástico para jugar, dibujar y producir relieves con sus manos y luego de un rato ofrecerles pedazos pequeños de telas de colores para que las vayan incorporando a la imagen con relieve. La particularidad del enduido es que mientras está blando permite adherir elementos (no muy pesados) que al momento de secarse quedan pegados.
- Otra posibilidad es ofrecerles elementos que intensifiquen los relieves para que sean adheridos al enduido, como por ejemplo tapas de bebidas, botones, bollos pequeños de papel, llaves en desuso, etc.



Secuencia Didáctica Nº 2: **"Relieves con material estructurado"**



PROPUESTA Nº 1: **"Relieves con torsiones de papel"**

Material: papel de diario, cinta de papel negra.
Soporte: hojas negras.

Esta secuencia consiste en producir altos relieves con distintos materiales. En este caso la propuesta es darles hojas de diario a los niños y pedirles que las torsionen o retuerzan, también pueden plegarlas o hacer bollos. El docente puede mostrar previamente algunas acciones, para que los chicos vean de qué manera producir volúmenes con el diario. Estos serán pegados sobre la hoja que tenga cada chico, con cinta de papel o de enmascarar componiendo alguna imagen, el tema será dado por la maestra, luego de que los chicos



tengan sus volúmenes realizados, para no condicionar las formas que realicen. Algunos temas pueden ser: representar una persona, un animal, una bicicleta, etc.

Si los niños nunca usaron cinta de papel para pegar será conveniente hacer alguna experiencia previa, solo con papel de diario y cinta para que vayan sosteniendo los volúmenes que logren realizar. También los podrán usar para pegarlos posteriormente en la hoja negra. De lo contrario el docente puede ir poniendo en el borde de cada mesa pedazos de cinta pegada para que los chicos las vayan usando, así se evita que cada uno o dos tenga un rollo y utilicen más de lo necesario.

También puede realizarse con cinta de papel blanco y hojas blancas, o cinta de color y hoja del mismo color. Esto responde a criterios estéticos para que los relieves cobren contraste sobre el soporte.

PROPUESTA Nº 2:
"Relieves con cintas de cartulina"

Material: cintas de cartulina negra o de un color, de 5 cm. de ancho por todo el largo o el ancho de la cartulina, pegamento tipo adhesivo vinílico.
Herramientas: tijeras.
Soporte: cartulinas blancas.

Esta actividad será grupal, cuatro niños por cada cartulina. Se dispondrá las mismas para que puedan trabajar tranquilos y cómodos alrededor de cada soporte.

Se le entregará al grupo unas diez cintas de cartulina del color que la docente decida y se les pedirá que las transformen plegándolas (como bandoneón) o doblándolas hacia distintos lados, la tijeras estarán a disposición para los que quieran modificarles los bordes haciéndoles picos o las acciones que se les ocurran para producir cambios en la forma de la cinta.

Luego se les pedirá que las peguen de un extremo, dejando que se eleven sobre el plano, como puentes, y luego



peguen el otro extremo. También algunas formas pueden quedar pegadas solo de un extremo, si es que por sí mismas ya producen un relieve. Las formas podrán superponerse, intercalarse, cruzarse, etc., lo que dará mayor variedad a las imágenes que se produzcan, azarosamente.

En este caso es muy importante apreciar con los niños los efectos visuales que haya logrado cada grupo. Si ese día están cansados, se lo retomará al día siguiente, evaluando con los chicos qué formas con relieve se han creado, a diferencia de la 1° actividad, que eran macizas, y aquí se producen espacios vacíos y formas aéreas.

PROPUESTA Nº 3:
“Relieves con blisters y/o cajas pequeñas”

Material: blíster de diferentes formas (pueden ser envoltorios de medicamentos, de pilas, cepillos de dientes, muñecos, etc.).
Herramientas: tijeras y pegamento.
Soporte: hojas gruesas de color.

Los blíster son de material plástico transparente que ya cuenta con un relieve predeterminado. Se pueden juntar de diferentes tamaños y formas, lo cual dará más variedad de elección a los niños para sus creaciones. Aunque este material es liviano se recomienda usar como soporte hojas tipo canson o media cartulina para cada chico, al ser de color dará un mejor efecto visual de contraste con las transparencias.

Se les propondrá que jueguen con los distintos relieves ubicándolos en las hojas hasta componer una imagen con los mismos, que también se podrán recortar si lo desean. El tema que se sugiera podrá ser el que la docente decida y que articule toda la Secuencia didáctica.

Una vez que tengan definida su imagen se les dará el pegamento, puede ser de contacto (sin Tolueno) para que adhiera mejor, de lo contrario se pegarán con adhesivo vinílico.



PROPUESTA Nº 4:
“Relieves con cajas pequeñas”

Material: cajas pequeñas de perfumería, alimentos o remedios.
Herramientas: tijeras y pegamento.
Soporte: cartón fino.

Esta actividad presenta la misma dinámica de trabajo individual que la anterior y la propuesta será ahora con cajas pequeñas que serán pegadas, después de componer una imagen. En este caso el soporte puede ser un cartón fino para que en la próxima actividad no se doble ni se arquee el mismo.

PROPUESTA Nº 5:
“Cubrir con papel los relieves con cajas pequeñas”

Material: papel de cocina o papel barrilete de colores.
Herramientas: engrudo, pinceletas.
Soporte: la imagen realizada en la actividad 4.

El objetivo de esta actividad es que dejen de verse las marcas comerciales de las cajas de cartón que se utilizaron y se visualicen los relieves como formas volumétricas, definiendo estéticamente la imagen lograda por los niños.

Se repartirá a cada niño su producción de la actividad anterior y trozos de papel de cocina o papel barrilete de colores o de un color. Cualquiera de estos dos materiales se humedece rápidamente y toma la forma de los volúmenes sobre los cuales se apoya y se pega, calcando las formas logradas. Cualquier otro tipo de papel no permite esto, haciendo dificultoso el trabajo para los niños y desvirtuando la imagen inicial.

La propuesta será entonces esparcir engrudo sobre las cajas y tomar pedazos de papel para cubrir las mismas; también se les puede pasar engrudo por encima una vez pegado

el papel, lo cual al secar lo hará más resistente. Una vez finalizado el proceso se dejará secar hasta el día siguiente.



En el caso de haber elegido papel de cocina la imagen quedará blanca, la opción es dejarla así o, una vez seca, otro día pintarla con témpera y pinceles o pedazos de esponja.

Esta segunda secuencia puede ser evaluada con los chicos una vez realizadas todas las actividades, seleccionado dos o tres producciones de cada propuesta. La multiplicidad de relieves logrados con formas diferentes, materiales y soportes diversos, y dinámicas individuales y grupales, permite ver con los niños cuáles son los resultados visuales que se pueden obtener comparando los distintos relieves, el manejo que han logrado de las herramientas y los logros en relación a las ideas que han tenido.

A modo de cierre

Luego de este recorrido por dos secuencias didácticas es importante retomar las primeras palabras de este Capítulo, acentuando algunas ideas medulares que hacen al enfoque con que el docente debe mirar el arte y enseñar artes visuales en el Jardín de Infantes.

Como ya se explicitó, hoy existen múltiples medios digitales (computadoras, celulares, cámaras fotográficas, etc.) que nos acercan a las distintas manifestaciones artísticas o a la búsqueda de información sobre determinada obra, artista o cultura, como así también a la posibilidad de registrar imágenes, verlas en forma inmediata y hasta imprimirlas y utilizarlas en las salas con los niños.

Por lo tanto, la dinámica contemporánea con la que aparecen y circulan las imágenes visuales a las que los niños tienen acceso cotidianamente, inclusive fuera del Jardín de Infantes, requiere de un maestro que amplíe su universo visual, sus recursos y estrategias de enseñanza de las artes visuales, desestructurando y quebrando las fronteras que la escuela impone y a veces perpetúa con modelos didácticos anclados en otros enfoques

históricos, que limitan la mirada, el acercamiento, la sensibilización, el conocimiento y el hacer con los niños en el Jardín de Infantes.

Por último, es importante destacar que preservar y favorecer la identidad del gesto gráfico, pictórico o matérico de cada niño, afianzando la construcción de su subjetividad, con criterios estéticos propios y el respeto por la mirada del otro, es uno de los pilares de la educación de las Artes Visuales en el Nivel Inicial y resulta una tarea compleja, paciente y arriesgada, por parte de quienes estamos comprometidos en este maravilloso desafío que propone el enseñar arte.

Capítulo 8 

Enfoque de enseñanza y propuestas de Secuencias didácticas desde la Expresión Corporal y la Educación Física

Ana María Porstein

ENCUADRE GENERAL

Si bien la mirada sobre el cuerpo y el movimiento desde cada una de estas disciplinas es diferente, a la vez sabemos que son complementarias y se enriquecen mutuamente, sobre todo en el Nivel Inicial, donde el desarrollo psicomotriz de los niños está tan entramado con lo emocional-afectivo y con el juego, tanto eminentemente motor como simbólico, ya sea simbólico centrado en los objetos, simbólico colectivo o protagonizado, de ficción (Elkonin, 1980).

Desde la Educación Física (acento en las Acciones motrices, habilidades, juegos, cuidado de la salud y del ambiente) se relacionará la mirada con lo lúdico-motor, con la competencia motriz, con la vida en contextos diferentes como el agua y la naturaleza. Su especificidad hace que, por lo general, los Diseños Curriculares no la incluyan en otros campos de conocimiento.

Desde la Expresión Corporal (acento en la exploración sensible, calidades de movimiento, producción de mensajes, improvisación) esta mirada se centrará, como hecho artístico, en los

aspectos más sensibles e imaginativos de los movimientos, el baile y la danza. De ahí su pertenencia al Campo del Conocimiento/ área de enseñanza denominada Lenguajes Artísticos como medio para la Expresión y Comunicación, junto con otras disciplinas como la música, las artes visuales/ plástica, la literatura, el teatro...

Secuenciando propuestas de Expresión corporal

Queremos destacar que, más allá de que los diferentes Diseños Curriculares de las distintas regiones presenten diferentes denominaciones (por ejemplo en el de la Ciudad de Buenos Aires se incluye en el Área de "Lenguajes artísticos como medios de Expresión y Comunicación" y en el de la Provincia de Buenos Aires en el de "Lenguaje de las Artes y los Medios"), lo importante es tener claridad en cuanto al encuadre de trabajo del área de Expresión Corporal en el Jardín de Infantes.

Este lenguaje de la Expresión Corporal aporta a los niños posibilidades específicas para sentirse, reconocerse a sí mismo, individualizarse, al mismo tiempo que socializarse. A su vez, irá posibilitando a los niños narrar con el cuerpo e ir encontrando formas de movimientos cada vez más abstractos para representar, recrear emociones, imágenes, fantasías, sentimientos, situaciones vividas. Por supuesto, con el necesario acompañamiento de un docente respetuoso y a la vez favorecedor de este proceso.

La estética es un concepto entrelazado con lo artístico que se puede definir como "conjunto de valores culturales vigentes que modelan las manifestaciones de los individuos..."[1] en relación con el concepto de belleza y armonía en cada cultura y en cada época. Por eso resulta tan importante entonces esta disciplina estético-expresiva, para favorecer, desde la experiencia particular de cada niño desde el Nivel Inicial, la apertura a diferentes formas estéticas. Apreciarlas, comprenderlas, recrearlas y

1. Diseño Curricular para el Nivel Inicial del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Rio Negro. "Campo de conocimiento de los lenguajes estético-expresivos" (1996)

así “podrán ir construyendo valores que hacen a la sensibilidad y que no necesariamente se relacionan con la excelencia”[2]. Excelencia artística que no buscaremos en el Nivel Inicial, porque no se pretende “niños bailarines”, sino comenzar un proceso donde el “hacer” (Jaritonsky: 2000) y sentir desde la comunicación del movimiento liberen la imaginación y la fantasía.

Por lo tanto, en el Nivel Inicial, donde se debe fomentar la educación hacia lo artístico, “lo que se procura no es la perfección y la creación y ejecución de danzas sensacionales, sino el efecto benéfico que la actividad creativa del baile tiene sobre el alumno” (Laban, 1978).

Aportes posibles a la Unidad didáctica y al Proyecto desde la mirada de la Expresión Corporal y la Educación Física

En el ejemplo del Proyecto presentado en el Capítulo 2, acerca de “Mejorar el patio de nuestro jardín”, nos encontramos con el deseo docente de “mejorar, embellecer y enriquecer las ofertas lúdicas existentes a partir de generar nuevos sectores de juego y adecuar la calidad estética del patio a las necesidades de los niños”.

Por lo que continúan, entre otras consideraciones con la idea de “pintar diseños gigantes en el piso que inviten a ser recorridos por los niños o a transformarse en pistas para los autos”. Esto se plasma en los Objetivos básicos al referirse a la oportunidad de los niños de “apreciar la nueva estética del lugar”.

Diseños gigantes en el piso, pistas para autos... ¿Cómo podrían la Expresión Corporal y la Educación Física aprovecharlas desde el cuerpo y sus movimiento, respetando sus especificidades?

Las repuestas a esta primera pregunta se basan en la “lectura” de estas ideas ya propuestas desde la óptica específica de cada una de estas disciplinas, así como crear otras pinturas y dispositivos. El “patio” es sinónimo de posibilidades de movimiento y juego para los niños, así que su lugar para la Educación Física es muy valioso.

---

2. Ib.

Algunos ejemplos:

A partir de los diseños gigantes hechos sobre el piso, el docente de Educación Física (y también el maestro de la sala) podrían presentar a modo de problema a resolver a los niños, una variabilidad de respuestas motrices. Las siguientes, sólo son posibles sugerencias:

- ¿De cuántas maneras pueden recorrer estas líneas y formas hechas en el piso? Cada uno puede probar qué puede hacer.
- Busquen diferentes formas.
- ¿Lo más rápido que cada uno pueda?
- ¿Con pasos lentos y largos?
- ¿Para atrás sin salirse de los dibujos elegidos por cada uno?
- ¿Haciendo equilibrio? Podrían apoyar un pie bien cerquita adelante del otro.
- ¿Cómo les conviene poner los brazos para no salirse de la línea al hacer equilibrio?
- Prueben agarrarse de los hombros de un compañero y avanzar bien juntos por una de estas líneas, sin salirse.
- Un compañero sale de una punta de la línea elegida y otro de la punta opuesta para encontrarse frente a frente sobre la misma. ¿Podrán pasar a la punta opuesta sin salirse del recorrido? ¿De qué formas? Comparemos cómo lo hacen Juan y Mecha con lo que resolvieron Matías y Lucas.
- Además de los pies... ¿Qué otras partes del cuerpo podrían apoyar sobre estas líneas para recorrerlas? (las manos y los pies, la cola, manos y pies).
- ¿Qué materiales podríamos usar (y de qué modo) para recorrer este diseño? Probemos primero con bastones y bolsitas. Elijan con cuál primero, pero prueben con ambos.
- ¿Qué pudieron hacer con cada uno? ¿Con cuál les resultó más fácil? ¿Aburrido? ¿Difícil? ¿Qué podríamos volver a probar y practicar?
- Prueben otros materiales, como aros y pelotas, etc.
- ¿Cómo podríamos dejar “escrito” para los compañeros del otro turno, algunas respuestas encontradas?

Todas estas ideas y las sugeridas a continuación, se desplegarán a través de varias clases o momentos y deberían ser reiteradas, enriquecidas a través de propuestas donde la secuencialidad es la clave para sostener la coherencia ente los Objetivos/Propósitos, los contenidos y las propuestas.

A partir de los colores de las formas pintadas en el piso, el docente de Educación Física y/o el maestro de la sala, puede buscar que los niños discriminen desplazamientos y detenciones en relación con el color y la forma de alguno de los diseños. Por ejemplo:

- Fíjense bien en el dibujo del piso. Prueben correr por todos lados hasta que yo les pida que se detengan en alguna forma. Aplauso y ¡La de color amarillo! (O en la forma de color rojo, azul, la forma más grande, la más chiquita, la más redondeada).
- Cada uno va a elegir su sector o forma preferida para moverse como quiera y luego correr por todas las demás. Vuelvan siempre a la misma, así me doy cuenta de la preferencia de cada uno.
- Busquen un compañero con quien encontrarse y desencontrarse sobre este diseño. ¡Ustedes solos eligen dónde se re-encontrarán cuando aplauda mientras corran por todos lados!
- Elijan otra zona favorita para re-encontrarse después de desplazarse por todos lados y hacer juntos una estatua en parejas. Decidan también cuándo, porque ya no voy a aplaudir más...

A partir de nuevas formas y líneas en pared y piso, el docente de Educación Física y/o el maestro de la sala, puede proponer pintar en la pared redondeles u otras figuras a diferentes niveles contra las cuales los niños puedan apuntar y lanzar, ya sea con bolsitas, pelotas blandas y/o de goma.

En el piso frente a estos dibujos de la pared sería conveniente el trazado de una línea detrás de la cual se pueda lanzar con cierta exigencia, favoreciendo así la puntería relacionada con la precisión y/o con las acciones en relación con la coordinación dinámica general y segmentaria.

En la sala de cinco años, según las posibilidades de saberes previos de los niños del grupo, podría sugerir lanzar desde posiciones diferentes detrás de la línea marcada en el piso (desde parados, con ambas manos, con una sola; desde sentados, acostados de panza, desde parados pero dando la espalda a la pared).

El docente de Educación Física y/o el maestro de la sala, puede proponer la demarcación con colores idénticos o diferentes de los sectores del patio a modo de “refugios” de modo que los niños puedan utilizarlos en sus juegos espontáneos o bien durante las “Manchas” u otros juegos de persecución, propios de los niños de 4 y 5 años. Es aconsejable que la primera “mancha” o perseguidor sea el propio docente, dejando desplazarse a los niños entre los refugios seleccionados antes de hacerlos prisioneros. Luego dos o más niños pueden ocupar su lugar. Hemos comprobado que si el espacio es grande no conviene que un solo niño sea el perseguidor ya que puede cansarse antes de atrapar a algún compañero y sentirse así disminuido o incluso burlado por alguno de ellos.

A partir del uso de autos de carrera y el diseño del piso, se pueden organizar una o más pistas para “probar” los autos que tenga el grupo. Puede que cada niño pueda aportar uno, pero también es conveniente que aprendan a turnarse con lo disponible. Las “pistas” deben hacerse aprovechando el gran diseño hecho en el piso, con sus curvas y rectas, pudiéndose agregar con cartón otros desafíos como puentes a pasar por abajo o por arriba, señales, lagunas hechas con espejitos u otro material que sugieran los niños. Los autos pueden “cargarse” con masilla y/o usarse livianos, sin ella. ¿Qué diferencias podrían encontrar los niños al usar ambos simultáneamente o alternadamente?

Mientras los niños juegan, es importante observar cómo se van posicionando para hacer rodar el auto, cómo van ajustando el movimiento de sus muñecas en relación con las acciones motoras segmentarias. Además, pueden ir modificando su aceptación a las reglas, su saber esperar y compartir, formar parte de un equipo y aceptar perder o ganar. Es importante invitar a padres y/o abuelos

que puedan, en diferentes oportunidades, acercarse a la escuela a jugar y a enseñar nuevas estrategias a los niños.[3]

Desde la **Expresión Corporal**, el docente podría hacer sugerencias que desafíen la imaginación y sensibilidad artística de los niños, además de aprovechar, en caso de que sea posible, los aprendizajes de los niños en Educación Física.

El mismo patio donde se juega a la "mancha", o a "la carrera de autos" puede brindar a los niños la posibilidad de investirlo con su imaginación y creatividad hechas movimientos:

- "Dibujen en el aire con la mano y el brazo este tipo de líneas que vemos en esta parte del dibujo..."
- ¿Qué otro tipo de líneas o formas observan?
- Elijan alguna para dibujarla en el aire. ¿A ver si adivino cuál eligieron?
- "Luego... Dejen que el cuerpo entero siga el dibujo de la mano..."
- Ahora les muestro la forma que elegí yo para que ustedes piensen cuál puede ser.
- Cuando los niños vuelven a probar, el docente los puede ir acompañando con sus palabras, adecuando su tono y actitud de acuerdo a lo que sugiere: estírense o achíquense, sientan cómo el cuerpo se mueve en el espacio... Si necesitan cerrar los ojos para concentrarse pueden hacerlo.
- Y si combinan dos movimientos bien distintos... ¿Cómo sería?... Si quieren resolverlo con otro compañero... (Podría ser un movimiento ondulante, con otro más explosivo, o uno rápido con otro más lento según lo que haya elegido y sentido cada niño).
- El docente puede presentar dos músicas distintas para darles a los niños la oportunidad de elegir qué tipo de música les gustaría a ellos y/o a proponerles que la traigan de sus casas. Algunos ejemplos de consignas serían:

3. Para mayor información se puede recurrir a APAMACO, Asociación de Pilotos a Mano Control. Sedes para las competencias: Parque Rivadavia, Parque Chacabuco y Club Imperio Juniors.

- ¿Cuál de estas músicas les parece más adecuada para moverse/bailar la forma que a algunos de ustedes les pareció como un "sol"?
- ¿Y para estas líneas que a ese grupito les recordó a un río que corre?
- ¿Y para ustedes dos que les gustaba esta forma redonda de muchos colores que para ustedes "giraba rápido"?

El docente podrá adecuar estos ejemplos de acuerdo al grupo e imagen que haya mostrado. Es interesante sugerir movimientos bailados a los niños, una imagen con potencialidad expresiva puede generar situaciones como la narrada anteriormente.

Coordinar una propuesta respetando y rescatando las respuestas singulares dentro de un grupo no es fácil al principio, pero es indispensable tenerlo en cuenta para ir desplegando un hecho artístico, de acuerdo a lo que Patricia Stokoe y Perla Jaritonsky dieron en llamar "la propia danza".

Por eso siempre es conveniente que los niños tengan un momento para observarse entre ellos a la vez que ser observados. Ser protagonistas y espectadores amplía la sensibilidad y el registro creativo de los niños.

Veamos otra propuesta, esta vez a partir de la pintura del piso del patio.

- Prueben moverse o desplazarse siguiendo la música por todo el patio.
- Ahora miramos desde aquí las formas o líneas que han pintado sobre el piso. Elija cada uno por dónde quiere ir... Prueben recorrer ese camino elegido siguiendo esta misma música, bailándola...
- Pueden cambiar de línea, forma o color siempre que no haya otro compañero. ¿Escuchan bien la música?
- Nos acercamos de nuevo para comentar cómo les fue.

Más allá del aprovechamiento de estos diseños, cuyo recorrido puede ayudar como un recurso más desde la exploración de lo espacial, el docente puede utilizar como más convenga el patio al sugerir ideas que habiliten a los niños a recordar,

representar, imitar, improvisar, crear. Así la propuesta podría retomarse desde:

- ¿Qué sintieron al elegir una forma o recorrido propios?... Los escucho... (Puede ser que algunos niños no hayan sentido o imaginado pero se “suman” a lo que dice algún compañero).
- Ahora este grupo va a observar a este otro para enriquecerse con diferentes formas de moverse. Luego se hará al revés. (Se respetará a quién no quiera ser observado).
- ¿Qué pudieron observar en los movimientos de los compañeros? ¿Qué se imaginaron al ver mover a Benjamín? ¿Y a Francisco? ¿Y a Daniela que eligió moverse junto con Olivia?
- Vemos al otro grupo.
- ¿Pueden juntarse con un compañero, o más, ponerse de acuerdo e inventar una idea para moverse/bailarla juntos?

Es muy interesante la propuesta de construcción de un sector distinto...por ejemplo, al remodelar el patio se puede hacer colocar ganchos redondos a diferentes niveles en las paredes. Los docentes pueden entonces pasar por ellos lanas gruesas, piolín de envolver resistente y/o elásticos de algodón para entrecruzar en un sector un dispositivo que a veces los niños denominan como “tela de araña”.

Este escenario desafía la creatividad motriz y expresiva de los niños y los docentes podrían proponer actividades de exploración y/o producción de movimientos según los saberes previos del grupo.

Por supuesto, es conveniente que los niños hayan aprendido a esperar un turno, ya que sólo pueden salir a explorar cuatro a seis de ellos al mismo tiempo para dejar luego el dispositivo libre para un nuevo grupito.

Al igual que en los aportes descriptos desde la Educación Física, reiteramos que todas estas ideas y las sugeridas a continuación, se desplegarán a través de varias clases y encuentros, y deberían ser reiteradas, enriquecidas a través de propuestas donde la secuencialidad es la clave para sostener la

coherencia ente los Objetivos/Propósitos, los contenidos y las propuestas.

Retomaremos la Unidad didáctica desarrollada en el Capítulo 2, desde la mirada de la Expresión Corporal y la Educación Física, habiendo ya recordado las especificidades de cada una de estas disciplinas y sus contenidos.

Desde la mirada de la **Educación Física**, el docente y/o el maestro de la sala, podría recurrir a "leer" la imagen de un personaje clave, por ejemplo, el mozo, con su bandeja y su trapo rejilla.

Lo pueden leer desde la Corporeidad y Motricidad en relación con las Acciones que realiza, imitándolo en las mismas:

- ¿Cómo camina un mozo? ¿Mira sólo adelante o a su bandeja? ¿Camina "duro"?
- Elijan un material para imitarlo tratando de moverlo sin que se les caiga
- ¿Pudieron aflojarse un poco? Intenten ahora todos con el disco de madera y la mano bien abierta, caminar por estas líneas del piso sin salirse a los costados.
- ¿Qué sintieron? ¿Qué fue lo más difícil, aflojarse, mirar para otros lados, mover la bandeja? ¡Van a tener que practicar!
- ¿Cómo podrían dificultar aún más este recorrido? ¿Agregando otro objeto como una bolsita o pelota blanda? ¿Deteniéndose y volviendo a avanzar?
- ¿De qué otra manera?
- Hoy vamos a aumentar el desafío: ¿qué hace el mozo con su trapo rejilla? Las respuestas de los niños serán retomadas por el docente, que preparó telas, pañuelos, trapitos para usarlos como recurso.

Vale la pena recordar que en esta propuesta el acento no está en imaginarse a sí mismo como el personaje del mozo, sino en practicar acciones motrices relacionadas con el equilibrio con objetos.

Desde la mirada de la **Expresión Corporal**, surgen muchas ideas e imágenes de esta particular pizzería de Mataderos para ser leídas desde sus contenidos, su enfoque del movimiento desde

lo imaginario y lo creativo. Es cierto que si hiciésemos una lectura lineal o apurada de la "Pizzería" quizás no detectaríamos la riqueza de algunos de sus personajes, como el mozo y el cocinero y sus calidades de movimientos. ¡Sería terrible y jocoso a la vez que la propuesta se base en ponerse redondos como la pizza, o hacer movimientos redondos!

Además, esta pizzería de Mataderos, es única por las historias que se generaron: el Torito y su boxeo, el baile del tango...

Releamos lo escrito en la Unidad didáctica:

- el busto del boxeador Justo Suarez, "El Torito" y algunos aspectos de su vida.
- el tango, cómo bailar su música.
- la gestualidad de Aníbal Troilo al interpretar el tango.
- el movimiento particular en que se abre y cierra el bandoneón.
- las acciones de algunos personajes como los mozos, el cocinero (amasar, golpear la masa...).

A partir de bailar el tango

Como ya existen varios trabajos que desarrollan esta idea[4] sólo aportaremos que en el tango lo importante es cómo encontrar el ritmo y darse permiso para crear pasos ya que es una danza improvisada a partir de una estructura básica de ocho pasos ¡Y con pareja abrazada! Lo que ya configura una problemática en algunos grupos.

La dificultad de los pasos, como caminata, cortes, ochos y quebradas también llamado "firuletes", son muy complejos, por lo que recordamos una de las frases del músico y profesor Carlos Gianni: "en estos casos, lo importante es que los niños jueguen a bailar...". Por supuesto, a partir de las indicaciones de sus docentes, que pueden usar como recursos videos de cómo bailar el tango, visitas de abuelos o padres que lo sepan bailar, invitación de la escuela a una pareja de bailarines de tango, etc.

---

4. Perla Jaritonsky (2003) "La expresión corporal como lenguaje artístico", en Porstein, A. (ComComp.) *La expresión corporal: Por una danza para todos*, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.

Más vale que los niños disfruten del baile del tango y se acerquen, se vinculen a él y a toda la cultura que lo rodea, a que recuerden la experiencia como muy exigente o fuera de sus posibilidades.

A partir de la gestualidad de Aníbal Troilo al interpretar su música...

Si los docentes y los niños pueden ver partes de algunos videos de Aníbal Troilo tocando su bandoneón al frente de la orquesta, apreciarán la gestualidad de su rostro, propia de la concentración y del sentir de este intérprete con respecto al tango. Entonces...

- ¿Podrían imitar algunos de estos gestos? ¿Aparecen sólo en la cara de Troilo sin que el cuerpo los acompañe?... Miremos juntos de nuevo...
- Se arma una especie de escenario extendiendo una tela en un sector de la sala o patio para que los niños vayan pasando por detrás y aparezcan por arriba y detrás de ella, mostrando algunos de sus gestos, ya sea propios o imitando a Troilo y/a otros personajes. Muchos de los niños recurren a veces a mostrar las manos acompañando a los gestos de la cara.

Además de diversión, la situación puede convertirse en un juego donde "los espectadores" tratan de adivinar qué tipo de gestos hace "el intérprete de turno" y la situación, sensación a la que alude o al personaje que trata de recordar e imitar.

Vale recordar que los docentes no debemos preocuparnos porque las respuestas del "público" acuerden con el mensaje de los actores. La encodificación de éste no siempre coincide con la decodificación por parte de sus compañeros. Los docentes harán escuchar ambas voces y valorará los aciertos tanto como las diferencias.

A partir de los movimientos del bandoneón

Si observan la sutileza de los movimientos del bandoneón, sobre todo si lo toca un buen intérprete como Troilo, apreciarán

que a partir del contraste entre “estirarse-aflojarse”, “agrandarse-achicarse” en el espacio, entre las manos del intérprete, existen sutilezas de ondulamientos así como variaciones de intensidad y otras que se pueden compartir con los niños del Jardín.

Ahora:

- ¿Se puede imitar con los movimientos del cuerpo al bandoneón? ¿Con qué parte del cuerpo será más fácil? ¿Con los brazos? ¿Sentados, acostados? ¿Con un compañero? Observemos juntos la interpretación de otros compañeros y/o mostremos la propia.

A partir de la música de Los Pericos y la forma de bailarla

“Los Pericos” surgieron como una banda de Jamaica Reggae tropical y SKa Argentina (1980-2001) siendo el SKa la fusión de música negra de los Estados Unidos de la época de los sesenta con ritmos populares jamaiquinos.

Para apreciar su música conviene que los niños escuchen más de uno de sus temas además de la dedicada al “Torito” de Mataderos, barrio donde ellos también vivían. El ritmo, la cadencia propia de esta música, es fácil de vivenciar a través del cuerpo, sentados, parados, desplazándose por donde puedan, solos y con otros compañeros, haciendo mover un pañuelo mientras bailan, etc.

Al igual que en los aportes descriptos para el Proyecto acerca de mejorar el patio, en la Unidad didáctica reiteramos que todas estas ideas se desplegarán a través de varias clases y deberían ser reiteradas, enriquecidas a través de propuestas donde la secuencialidad es la clave para sostener la coherencia ente los Objetivos/ Propósitos y los contenidos.

Secuencias didácticas/de actividades/Itinerarios a modo de ejemplos



Secuencia Didáctica Nº 1:
"Del Salto a la Danza"

Retomamos aquí la capacidad de saltar (o saltabilidad) que surge de la vivencia de los diferentes tipos de saltos necesarios para jugar en el patio a la Rayuela, a la soga y/o al elástico. Y lo hacemos en forma secuenciada porque "en el trabajo con las secuencias didácticas/itinerarios, debemos focalizarnos en el planteo de objetivos y contenidos para trabajar secuencialmente, lo que implica diferentes acercamientos a los mismos y brindan la posibilidad de complejizar, recrear, variar o reiterar las propuestas, según se considere importante para el desarrollo de los aprendizajes seleccionados [...] Este planteo se opone al trabajo de actividades desvinculadas unas de otras, sin una unidad que las organice ni coherencia con los objetivos y contenidos planteados" (Pitluk, en Porstein, 2009).

OBJETIVOS:

Que los niños...

- ...Sensibilicen sus posibilidades de saltar.
- ...Busquen diferentes formas de saltar y moverse.
- ...Combinen el salto con las detenciones, caídas y otros movimientos.
- ...Resignifiquen lo vivido desde la imaginación.

CONTENIDOS:

- Exploración de formas de saltar y desplazarse en el espacio.
- Sensibilización del cuerpo al saltar.
- Secuencias combinatorias de saltos con detenciones, caídas y otros movimientos.
- Producción de mensajes-Improvisación de una secuencia desde otras imágenes y/o significados.



PROPUESTA Nº 1:
"Explorando sensiblemente el cuerpo y sus partes en el salto"

Se propondrá a los niños que salten "desde la sensación de elevarse", como cada uno pueda, variando las formas o las direcciones, porque lo que importa por ahora es eso: ¡Poder vivenciar al cuerpo en el aire!! * O que reboten, sintiendo las rodillas y los pies al hacerlo... ¿Qué les pasa a las rodillas? ¿Y a los pies? A ver, miremos a Juana. Y a Brian. ¿Cómo ven sus movimientos? Cuéntenme. * Pueden probar rebotar en diferentes direcciones, por cualquier lado, sintiendo el cuerpo flojo...* ¿Con qué otros movimientos podrían combinar estos saltos?

PROPUESTA Nº 2:
"Sintiendo al salto y posibles combinaciones en el espacio"

Se retomará la exploración anterior y se observarán las combinaciones que hayan pensado algunos niños. Después: * Prueben dar un salto girando como Lara... Cuiden de caer flojitos sobre los dos pies... ¿Y si imitamos a Lucho que salta y se deja caer al piso? *Entonces... ¿Cómo podrían combinar saltos con un giro o con una detención (tipo estatua) y/o una caída? ¡Sientan que pueden usar todo el espacio! (Se busca la progresiva construcción de una "secuencia bailada", en la que se conjugan saltos con desplazamientos, giros y/o caídas, priorizando el sentir y sentirse, la emoción de moverse, más que el logro en sí mismo).

PROPUESTA Nº 3:
"Improvisando combinaciones de saltos y movimientos"

Se retomará la exploración anterior con una charla con los niños para conversar sobre todos los logros anteriores, sobre



todo para dar más tiempo a algunos niños que aún no se hayan animado a combinar con soltura. Se observará y hará observar a los grupos de niños sus improvisaciones y se rescatarán algunas: * Miren bien lo que vemos en los otros. Podemos sacar alguna idea o imitarlos con el estilo de cada uno. *Se pasa a la sala a apreciar partes de vídeos de bailarines que saltan y se mueven de acuerdo a situaciones, sentimientos y/o imágenes distintas. (En www.Youtube escriba "Danza". Se podrá seleccionar Contemporánea, Clásica y otras. Agregue a lo elegido: Saltos y Variaciones).

PROPUESTA Nº 4:

"Improvisando secuencias de movimientos de acuerdo a una imagen"

Se retomará lo vivenciado y observado en la actividad anterior en una charla con los niños. Se rescatarán sencillas producciones de algunos niños surgidas de los vídeos. Lorena se mueve como imitando un águila, Hernán salta y se revuelca como su gato y otros imitan a luchadores de artes marciales. Se les propondrá juntarse con otros en pequeños grupos para vivenciar movimientos secuenciados a partir de imágenes como:

- "Un gran felino, que avanza despacito antes de atacar, o que retrocede ante el peligro, ¡Y salta!..." (Buscando mayor uso del espacio e intensidades así como variaciones de sensaciones a representar).
- Un resorte, (apelando a la sensación de estirar-aflojarse rápidamente, tensando y relajando el cuerpo, sintiendo las rodillas, los hombros... La emoción de sentir cómo uno se puede dejar caer para re-flotar el cuerpo hacia arriba).
- Es importante que el docente logre que un compañero los filme.

PROPUESTA Nº 5:
"Produciendo mensajes desde la re significación del salto"

Se comenzará en la sala para volver a ver mejor lo filmado de las improvisaciones de la actividad anterior. Se aprovechará para mostrarles otro vídeo donde se muestra un volcán en erupción. (Esta imagen apela a la sensación tónica de ir preparando un movimiento explosivo, incluyendo posiblemente saltos y caídas).

- Se indagará en las sensaciones/emociones que se despertaron al apreciarlo. Seguramente surgirá el miedo, la sorpresa, el "escapar", el "esconderse"
- Y desde ahí, se les propondrá corporizar lo visto, individualmente, en pareja, en grupitos. (En www. Youtube. com busque "Volcanes" y agregar: Principales erupciones históricas).

PROPUESTA Nº 6:
"Mostrando las producciones"



Se invitará a otras salas de 4/5 años y a los familiares que puedan venir a compartir algunos logros, ya sea filmados o "en vivo" según los niños se animen o no.



Secuencia Didáctica Nº 2:
"Jugando con Chaplin, sus gestos y movimientos"[5]

Se retomará aquí la tarea a partir de imágenes con y sin el recurso de la música. Si bien los materiales como telas, elásticos, cajas, etc., son muy útiles para acompañar al niño en la exploración de su cuerpo y movimientos, no siempre se cuenta con ellos en todos los Jardines y, si están, no se

5. Esta propuesta se gestó inicialmente con los alumnos del IES "S.C. de Eccleston" y la coordinación de la profesora Patricia Sarlé.



encuentran en condiciones de ser usados por estar mal guardados, por humedad, etc., de modo tal que no incentivan a usarlos. Además pareciera que algunos de estos materiales, como las telas, son exclusivos y únicos posibles para una propuesta de expresión corporal.

Por otro lado, las imágenes, bien presentadas por el docente, a través de láminas, libros y vídeos abren un mundo de emociones posibles de ser traducidos en palabras, gestos y movimientos, como se ha tratado de narrar en las dos secuencias de este capítulo.

En esta oportunidad, el docente de Expresión Corporal y/o el docente de la sala seguramente han mostrado escenas seleccionadas previamente de vídeos de Charles Chaplin para dar a conocer su figura, sus movimientos y su humor así como la estética del blanco y negro a la cual los niños no están acostumbrados. Su propósito, entonces, pasa por acercarlos al disfrute de este personaje a través del movimiento y del baile. La selección de escenas previas a trabajar con "Tiempos Modernos" (Modern Times-1936) pasó por la comicidad en:

www.youtube.com Cine de culto. Charles Chaplin, "El Circo" (1928). Escena con el León. Y en "City lights". Escena de Boxeo.

Se pondrá el acento en las calidades de movimiento, como ser: el "bamboleo" en el caminar (con pies hacia afuera) propio del personaje y los gestos y/o movimientos robotizados, mecánicos, propios de la temática de la película "Tiempos Modernos".

Estas calidades difieren entre sí en el uso de la energía o aumento del tono muscular y en el uso del espacio, por trayectorias más "indirectas" (como el bambolearse de lado a lado) o más "directas" (como los movimientos mecánicos o robotizados).

Las escenas deben ser cuidadosamente seleccionadas por los docentes, en este caso, en función de la posibilidad de comprensión del grupo, de las posibilidades de ser "corporizadas" y de la duración. Es mejor que los niños pidan "¡Más!" a que se aburran.



OBJETIVOS:

Que los niños...

- ...evoquen e imiten personajes o escenas de la película.
- ...exploren diferentes modos de mover partes del cuerpo.
- ...improvisen a partir de calidades de movimiento distintas.
- ...produzcan “mensajes” para sus compañeros.

CONTENIDOS:

- Imitación de personajes y escenas vinculados con la película y su personaje.
- Exploración de los propios movimientos del cuerpo relacionados con Chaplin.
- Improvisación de movimientos y calidades de movimiento.
- Producción de mensajes entre sí y para los otros a través de diferentes movimientos.

PROPUESTA Nº 1:

Recordando a “Carlitos”

Durante la semana anterior, los niños pudieron apreciar partes de vídeos de Chaplin protagonizando diferentes situaciones: en una jaula con un león, en un ring bailando más que boxeando y en una fábrica. Se las recordará en forma grupal y se presentarán partes que puedan ser corporizadas o vividas a través del cuerpo. Luego, en parejas, “espejarán” los movimientos del compañero.

PROPUESTA Nº 2:

Imitamos sus movimientos y los de las máquinas

Se comenzará por el “caminar y saludar” típicos del personaje y se pasará a sentir ese movimiento como de vaivén lateral o bamboleo en posición de parados, sin desplazamientos y también sentados, de modo de sentir esta calidad más localizadamente. Los docentes acompañan a los niños en el rescate de los gestos y miradas propios de Chaplin.



Para ello se repartirán cartones u hojas a cada pareja para que puedan observar mejor sólo la cara del niño que gesticula.

PROPUESTA Nº 3:
Secuenciamos las dos calidades de movimiento

Se sugerirá combinar el "bamboleo" con lo "mecánico". Para ello los docentes se propondrán como modelos, lo que atrae a los niños además de comprender mejor la idea. También ofrecen hacerlo sólo con las manos y parte del grupo los imita. Algunos niños se podrán juntar con un compañero o con un grupo mientras que otros se podrán animar a explorar solos. En el cierre, los que quieren, muestran lo que lograron.

PROPUESTA Nº 4:
Improvisamos secuencias de calidades de movimiento

El grupo, bien cerquita del aparato de música, escucha dos músicas diferentes elegidas previamente: una para que recuerden los movimientos de Chaplin —puede ser la propia de las películas— y otra que rescate su modo de caminar, saludar y girar (de carácter alegre y juguetón).

La segunda, posiblemente "tecno" o la que se escucha en los films de robots que ellos admiran, para que prueben moverse mecánicamente. Puede ser que lo elegido no les "resuene" a algunos niños para moverse según lo pensado por los docentes, por eso se debe tener otras músicas para que escuchen o sugerirles que traigan una que les guste.

PROPUESTA Nº 5:
De los mecanismos a los "robots"

Siempre conviene planificar una actividad más por si alguna propuesta de los niños amerita ser tenida en cuenta

y movida durante la actividad. En este caso, la experiencia recomienda la posibilidad de jugar y bailar, "armar esquemas" como robots. Esto se puede enriquecer con la muestra de vídeos que se encuentran como: "Sorprendente baile de Robot en América got talent" o simplemente "Baile de robot", "Baile Robot impresionante", "El mejor baile del mundo" o "Robobreakies-Robonova Dance Performance".



A modo de cierre

La dinámica grupal en las actividades de expresión corporal debe ser variada, es decir: exploración o improvisación individual, en parejas, en pequeños grupos, todos juntos.

También se debe dar lugar al cambio de roles en los juegos de "espejo" donde uno imita al otro alternadamente y/o en los momentos de vivencia como "actores" o como "espectadores", partes de un "público" exigente, que acompañado por los docentes va aprendiendo a apreciar y a ¡analizar!

En ambos momentos se es "protagonista" y se enriquece el abanico de posibilidades. Observar y apreciar junto al docente imágenes, videos, libros es importante para despertar la imaginación de los niños, ya que pueden ser "leídas" desde los contenidos de la expresión corporal. La música es fundamental para convocar sensaciones y emociones en cada niño, pero se debe tener cuidado en que se la escuche bien, si no, agrega barullo y no se logra ni la sensibilización ni el placer.

La observación de las actitudes y movimientos de los niños, la paciencia, la calidez en el acompañamiento docente, habilitarán a rescatar ideas expresivas emergentes del grupo y la posibilidad de disfrutar.

Saber los contenidos de las disciplinas o áreas, es la clave para hacer una lectura significativa de las ideas plasmadas en cualquier formato o estructura didáctico/a.

También lo es distinguir la especificidad de cada disciplina o área, sobre todo en las abordadas en este Capítulo, en las cuales

el cuerpo y el movimiento son centros de la práctica pedagógica, aunque las intencionalidades sean diferentes, como ya explicamos.

Las propuestas secuenciadas pueden ser "formateadas" a modo de itinerarios/secuencias didácticas o de actividades que no estén vinculadas a otra estructura o formato didáctico, así como enriqueciendo aspectos de unidades didácticas, proyectos, talleres, siempre y cuando sean desplegadas coherentemente con los objetivos o propósitos.

Las secuencias aquí formuladas tratan de respetar la interculturalidad, sobre todo en un tiempo social e histórico donde los niños que concurren a los Jardines de Infantes no son sólo argentinos. Vienen de países vecinos y de otros muy distantes.

Presentan una dificultad que pretende ser desafiante para un determinado grupo de niños. Cada docente tendrá en cuenta los saberes previos de su propio grupo para formular su propuesta.

En Educación Física se pone el acento en problematizar situaciones motrices con el objetivo de mejorar el registro motor, la capacidad motriz de los niños.

En Expresión Corporal se busca resignificar la producción de cada niño desde lo expresivo. No siempre se logra con todos de un día para el otro, la vergüenza, la inhibición y los contextos sociales pueden ser obstaculizantes de la práctica.

Para lograr esto se debe planificar conscientemente e ir registrando los logros de los niños así como la autocrítica del propio docente.

Y finalmente, su disponibilidad lúdica y expresiva puede generar cambios positivos insospechados, así como su paciencia, comprensión y sentido del humor.

Enfoque de enseñanza y propuestas de Secuencias didácticas de Educación Musical

Fabrizio Origlio

En este capítulo se propone pensar en la música en el jardín... entre los mitos y la búsqueda de la calidad educativa musical para la primera infancia.

Hablar de las actividades musicales en el contexto escolar para los niños pequeños nos remite a una larga historia ligada a la propia gestación del Jardín de Infantes.

Froebel, creador del jardín en el siglo XIX, destaca las canciones y rondas como parte de las propuestas fundamentales para los niños en esta etapa. Muchos años han pasado y muchos aspectos se han revisado, sin embargo algunas prácticas o tradiciones parecen arraigadas más allá de los años, y resulta conveniente develarlas y hablar de ellas para poder pensar en planteos didácticos acordes a la realidad del siglo XXI.

Podemos revisar la idea acerca de las tradiciones y mitos en la Educación Inicial que plantean Ruth Harf y otros en el libro *Nivel Inicial: aportes para una didáctica* (1996), para establecer qué ocurre con estos aspectos en el campo de lo musical.

Según se explicita, en el jardín se desarrollan prácticas cotidianas, costumbres y tradiciones que se transmiten de generación en generación entre los docentes. En ocasiones los maestros las adoptamos y las aplicamos en las aulas con los niños sin tomar en cuenta si son realmente un aporte educativo o una

necesidad para el grupo. Estas cuestiones están muy arraigadas y muchas de ellas provienen de ideas o propuestas de otras épocas (que probablemente tuvieron valor en su momento) y que se sostienen deformadas y hasta sin sentido.

En las prácticas musicales en los jardines existen muchas de estas tradiciones y mitos. Expondremos algunos en términos concretos y con algo de humor, para luego argumentar teóricamente a través de fundamentos que posibiliten revisar y analizar estas situaciones y prácticas.

Mito 1: Las canciones

1. ¡La cantamos más fuerte!
2. y ahora más suavecito...
3. ¡La cantamos muy rápido!
4. Ahora muuuuy leento...
5. Cantamos la canción de guardar.
6. Cantemos la de lavarnos las manos.

Las canciones han sido tomadas con múltiples fines utilitarios, incluso como medio para incluir ciertos aspectos de la música forzadamente tarareando una canción. De este modo, la canción servía para enseñar ritmo, velocidad, intensidad, forma, carácter...

Incluso se han utilizado escolarmente las canciones para abordar contenidos de las diferentes áreas o campos, como por ejemplo, ciencias naturales, artes visuales, matemática. Hay quienes creen que una canción “sirve” para aprender los números, los colores, etc. Lejos de esta posición consideramos que cantar es valioso en sí mismo, y que si bien hay elementos musicales en juego, los contenidos musicales, particularmente los relacionados al sonido, deben abordarse desde la exploración sonora del contexto de los niños.

Creemos que las canciones no son medios o recursos para el abordaje de otros contenidos, ya sea de la música u otras disciplinas curriculares.

Desde este punto de vista, las canciones pasan a ocupar otro lugar, un lugar no menos relevante, pero sí diferente. Cuando un niño aprende una canción, está aprendiendo nada menos que eso: una canción.

Mito 2: La expresión corporal

- Ahora bailamos con las cintas.
- Caminamos como dice el pandero.
- Movemos las manos al ritmo de la música.
- Bailamos y nos detenemos cuando se detiene la música.

Estas, entre otras, forman parte de las consignas que suelen hacerse presentes en las clases de música en el jardín.

Existe una creencia acerca de que con estas actividades se hace expresión corporal o debiera hacerse. Si bien el cuerpo y sus posibilidades resultan importantes a la hora de acercarnos a los contenidos musicales, esto no significa que se está enseñando acerca del cuerpo y sus posibilidades expresivas.

Si bien la Expresión Corporal como disciplina artística presenta estrechas relaciones con la música, sus contenidos dan clara cuenta de su especificidad y, por lo tanto, de su intencionalidad centrada en lo corporal.

Mito 3: Tiene que haber instrumentos para todos

- No les doy instrumentos porque no hay uno para cada uno.
- No enseño sobre instrumentos porque no tengo suficientes.
- Si les doy instrumentos se golpean y se lastiman.

Generalmente los instrumentos musicales son algo caro y las escuelas no cuentan con los suficientes para todos los niños. Sin embargo, esto no es un impedimento para enseñar sobre ellos.

Escuchar grabaciones de bandoneón a cargo de Astor Piazolla o de cello a cargo de Yoyo Ma, es una posibilidad que debe darse en el jardín. Esto también es enseñar sobre los instrumentos,

al igual que invitar a algún familiar que toque algún instrumento como flauta, guitarra, arpa o violín y que pueda acercarse a compartirlo con los niños y ejecutar frente a ellos.

Las fotos y libros sobre instrumentos también ayudan a complementar la enseñanza sobre estos particulares objetos musicales. Por estas razones la falta de instrumentos no impide el acercamiento a los mismos.

Cabe señalar que los instrumentos formales o tradicionales como los mencionados no son los únicos posibles. Cajas, cucharones plásticos, latas, ollas o incluso las mesas y sillas de la sala, pueden funcionar como instrumentos musicales no formales, como presentaremos en una de las Secuencias didácticas de este capítulo.

Mito 4: La música en los actos escolares

- Buscamos una música linda, un bailecito y el acto está resuelto.
- Que canten una canción alusiva y ya está.

Entendemos que los actos son actividades especiales con participación de la comunidad, que se realizan en relación a una fecha de trascendencia social por su valor histórico, contextual, institucional o comunitario.

Los actos en la escuela, por lo general, poseen dos partes, una formal y otra parte no-formal. En la parte no-formal suelen incluirse actividades realizadas por los niños, los maestros y/o con las familias.

Esto, en el marco de la educación con niños pequeños, ha traído algunas confusiones, forzamientos o mitos como los que antes expresamos. Una condición irresignable de las actividades en la parte no formal es, a nuestro entender, que guarden una estrecha relación con el motivo o tema que conmemora ese acto. Justamente por esta razón no siempre lo musical es una buena opción. Existen otras propuestas como proyecciones de fragmentos de películas, realización de juegos populares, análisis de fuentes

o imágenes, debates o intercambios, quizás más ligados a lo que se conmemora.

Tampoco es cierto que cualquier canción o baile sea acorde a cualquier fecha o acto, ni que aquellos docentes que dominan un instrumento o conocen un estilo de baile o saben cantar, están necesariamente mejor preparados para llevar adelante un acto coherente y sólido. A veces, por elegir músicas o danzas poco relacionadas al hecho en cuestión, se pierde coherencia en relación con los contenidos importantes a abordar o elementos de contextualización necesaria. Son justamente los elementos de contextualización (no necesariamente musicales) los que darán sentido y unidad al acto, no confundiendo a los niños sobre la verdadera causa del encuentro.

La postura institucional en cuanto a los actos y fiestas debe surgir de la discusión de todo el equipo docente y directivo, siempre bajo la coordinación de estos últimos y en directa relación con el perfil institucional. Desde este punto de vista, los actos y fiestas pasan a ser un tema central del Proyecto Institucional, así como un aspecto importante de las propuestas escolares que incumben a todos los docentes y no solo a los más expresivos o directamente relacionados con lo musical.

Quizás muchas de las expresiones a modo de ejemplo que incluimos en cada mito resulten algo graciosas o lejanas. Sin embargo, muchas de ellas aún existen en la escuela como resabios de prácticas distantes a los cambios sociales y las demandas curriculares. Por esto resulta fundamental desde el rol docente revisar las propias experiencias y concepciones sobre lo musical en la escuela. Solo desde esta perspectiva se podrá construir otro rol que resulte mediador entre el niño y las manifestaciones artístico-musicales, conformándose como un facilitador de nuevas propuestas que favorezcan el desarrollo de la expresividad y sensibilidad del niño.

El propio docente debe considerarse un adulto expresivo y sensible al mundo sonoro musical. Probablemente desde este lugar podamos abandonar algunos de los mitos mencionados y construir nuevas prácticas enriquecedoras. En este sentido un maestro atento a las propuestas curriculares buscará experiencias

posibles para los niños, seleccionando materiales artísticamente interesantes y concretando estrategias y modos de intervención facilitadoras.

Más allá de los mitos... en busca de la expresión musical

Hacer música en la escuela difiere del hacer musical en un estudio de grabación, una peña folclórica o un teatro como el Colón. Esto no significa mejor o peor...simplemente diferente.

La realidad de un aula con veinte niños o más y un horario determinado para el hacer musical otorga una complejidad diferencial a tener en cuenta. El "contexto escuela" nos resignifica y nos compromete a reflexionar sobre la transposición didáctica.

Para el logro de una educación musical escolar de calidad consideramos una serie de cuestiones esenciales a tener presentes:

- La organización por parte del docente de planificaciones acordes a los lineamientos curriculares y con claridad en la intención de la propuesta.
- La selección de contenidos acordes al grupo.
- La secuenciación de las experiencias que se buscan implementar.
- La inclusión de propuestas de producción y apreciación musical con carácter participativo y en lo posible lúdico.

Desde la claridad en estas premisas se buscará la producción y audición musical en el aula, pero no desde la "copia y ejercitación del modelo musical impuesto", sino desde procedimientos como experimentar, discriminar, probar, elaborar, comparar, ejecutar, componer y sobre todo jugar.

La planificación de las propuestas musicales: Las Unidades didácticas, los Proyectos y las Secuencias didácticas.

Es indudable que llevar a cabo un proceso de enseñanza musical coherente y sostenido con niños requiere de organización previa o planificación.

Esto implica que anticipadamente el docente pueda definir su intención y organizar conocimientos y experiencias coherentes entre sí, en un plan acorde al grupo y al nivel de escolaridad donde enseña. Así, para facilitar el conocimiento, el maestro diseña una serie de actividades articuladas para que el niño se apropie de saberes musicales intencionalmente seleccionados. O elige algún aspecto del campo musical y prepara actividades para que el niño se acerque y se apropie de este conocimiento desde sus posibilidades. El docente focaliza previamente el conocimiento que pretende acercar a los niños o identifica las experiencias o actividades que va a proponerles. Más allá de cuál sea su organizador inicial, será importante que encuentre coherencia entre ambas cuestiones. Y sobre todo que esta organización previa le resulte útil como guía u orientación para la enseñanza y no como trámite burocrático a pedido de las autoridades escolares.

No siempre resulta posible incluir lo musical en el contexto elegido para una Unidad didáctica o el producto a resolver en un Proyecto. Es importante no forzar intentando incluir lo musical cuando aquello que se desea enseñar realmente no tiene características o elementos sonoro-musicales sustanciales.

Si la Unidad didáctica elegida para abordar con un grupo fuese, por ejemplo:

- El Teatro Ópera.
- El negocio de venta de instrumentos musicales "José".
- El estudio de grabación "Oscar".
- La radio FM 955.

La música tendría mucho para aportar o revisar.

Pero en el caso de...
- La estación terminal de buses de la ciudad.
- El supermercado de la esquina de la escuela.
- La heladería cercana al jardín...

Lo musical resulta reducido y poco significativo como para tomarlo en cuenta.

Lo mismo ocurre en el caso de ciertos Proyectos cuyas producciones a concretar no requieren de elementos musicales. Por esto, para el abordaje de la música, resulta interesante contar con la posibilidad de realizar Secuencias didácticas, especialmente cuando no se ha podido incluir lo musical en la Unidad didáctica o Proyecto que se está implementando.

Las Secuencias didácticas

Pensamos en la idea de Secuencia didáctica como otro modo posible de organizar la enseñanza de la música para abordar sus contenidos específicos.

"Definimos una secuencia didáctica como una serie articulada de actividades que se organizan para trabajar determinados contenidos. Éstos se desarrollan 'mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio', que se irán realizando en tiempos sucesivos. Estas actividades se planifican siguiendo un orden temporal a fin de que cada una de ellas permita a los alumnos ir apropiándose progresivamente de los conocimientos. (...) En su conjunto permiten diferentes modos de aproximación a los contenidos propuestos, a la vez que favorecen que los alumnos complejicen, profundicen y enriquezcan sus conocimientos" (D G C y E, Diseño Curricular para la Educación Inicial – Provincia de Buenos Aires. 2008).

Conocer esta forma de organizar las propuestas escolares puede ayudar a los maestros a llevar a cabo procesos ricos e interesantes.

Las propuestas que formen parte de las Secuencias didácticas musicales, tendrán un carácter fuertemente "experiencial" involucrando al niño en situaciones de exploración, ejecución, observación, audición y apreciación. Cada propuesta se reitera varias veces, dando al niño la posibilidad de volver a probar, volver a apreciar y/o volver a explorar o imitar.

Todos necesitamos reiteraciones organizadas y tiempo para apropiarnos de los conocimientos, especialmente los niños pequeños dentro del ámbito escolar.

Secuencias didácticas/de actividades/Itinerarios a modo de ejemplo

Presentamos a continuación dos secuencias posibles de ser llevadas a cabo por el docente a cargo de grupo o por el profesor especial.



Secuencia Didáctica Nº 1: **"Tarjetas con sonidos"**

OBJETIVO:

- Reconocer el aspecto tímbrico de los sonidos

CONTENIDO:

- Aspecto tímbrico de sonidos del entorno cotidiano

PROPUESTA Nº 1:

Se presentará una caja con tarjetas grandes con dibujos de objetos del entorno cotidiano: auto, teléfono, perro ladrando, secador de pelo, canilla perdiendo agua, lavarropas, martillo, aspiradora, horno microondas.

Se sacarán las tarjetas una por una y al mostrarlas al grupo los niños deberán reproducir el sonido del objeto que se ve en la imagen.

Se le entregará la caja a un niño. El docente realizará un sonido y el niño que tiene la caja deberá encontrar dentro



de la misma la tarjeta correspondiente al sonido que realizó el docente. Se repetirá esto con varios niños y se cerrará la actividad sugiriendo que volverán a jugar con esas tarjetas en un próximo encuentro.

PROPUESTA Nº 2:

Se volverá a mostrar la caja preguntando si recuerdan qué hay dentro y cómo jugaron con ese material.

Esta vez la propuesta será que un niño saque una tarjeta de la caja sin que sus compañeros la vean. Deberá lograr que los otros niños reconozcan qué se ve en la tarjeta que sacó reproduciendo el sonido correspondiente a la imagen de la misma. Se repetirá esto con varios niños y cerrará la actividad sugiriendo que volverán a jugar con esas tarjetas en un próximo encuentro.

PROPUESTA Nº 3:

Se volverá a mostrar la caja recordando qué hay dentro y cómo jugaron con ese material.

En esta ocasión el docente colocará todas las tarjetas en el suelo a la vista de todos los niños.

Luego las volteará de modo que no se vean las imágenes y las mezclará cambiándolas de lugar, siempre en el suelo.

Posteriormente realizará el sonido de alguno de los objetos y de a uno los niños deberán encontrar la tarjeta correspondiente al sonido emitido. Se repetirá esto con varios niños y se cerrará la actividad sugiriendo que volverán a jugar con esas tarjetas en un próximo encuentro.

PROPUESTA Nº 4:

Se volverá a mostrar la caja recordando qué hay dentro y cómo jugaron con ese material.

Esta vez sacarán tres tarjetas al azar. Con las tarjetas que salgan tendrán que inventar una pequeña historia que escribirán con la ayuda del docente.

Luego el docente la leerá para que los niños agreguen los sonidos en los momentos del relato que sea posible e interesante.



Posteriormente grabarán el relato sonorizado para escucharlo y analizarlo.



Secuencia Didáctica Nº 2:
“Acompañamos la música de Mozart”

OBJETIVO:

- Aproximarse al ritmo métrico.

CONTENIDO:

- Aproximación al ritmo métrico en el acompañamiento de una obra breve de Amadeus Mozart con materiales cotidianos.

PROPUESTA Nº 1:

Escucharán todos juntos *La marcha turca* de Mozart. Luego se palmeará tratando de acompañar el ritmo de la música.

Posteriormente se moverán por el salón siguiendo el ritmo de la música.

Luego cada niño recibirá una caja de zapatos y deberá percutir acompañando la obra de Mozart.

Para cerrar, los niños que quieran podrán probar tocar individualmente la caja acompañando la música.

PROPUESTA Nº 2:

Luego volverán a escuchar juntos *La marcha turca* de Mozart, recordando su título y autor. A continuación palmearán tratando de acompañar el ritmo de la música.

Posteriormente los niños recibirán baldes de helado para percutir acompañando la música.

Para cerrar, los niños que quieran podrán probar tocar individualmente un balde acompañando la música.

PROPUESTA Nº 3:
Escucharán nuevamente *La marcha turca* de Mozart, recordando su título y autor.

Luego palmearán tratando de acompañar el ritmo de la música.

Seguidamente los niños recibirán vasitos plásticos descartables pequeños para percutir en el suelo acompañando la obra.

Posteriormente los niños que quieran podrán probar tocar individualmente un acompañando la música.

PROPUESTA Nº 4:
Escucharán una vez más *La marcha turca* de Mozart, recordando su título y autor.

Luego palmearán tratando de acompañar el ritmo de la música.

Seguidamente los niños podrán elegir entre cajas, baldes de helado y vasitos plásticos descartables pequeños para percutir acompañando la obra.



Posteriormente los niños que quieran podrán probar tocar individualmente con el objeto que hayan elegido acompañando la música.

A modo de cierre

A partir de lo expuesto, entendemos que desde el ámbito de la Educación Inicial debemos cuidar la calidad de las experiencias musicales que ofrecemos a los niños. En este sentido, los docentes supervisados por los directivos, debemos diseñar, implementar y evaluar las experiencias musicales teniendo en cuenta las orientaciones curriculares. Experiencias que además no serán aisladas ni fragmentadas sino que formarán parte de una Secuencia, que posibilite un proceso coherente en el cual el carácter lúdico será esencial.

Lo exploratorio del contexto sonoro, la escucha y el acercamiento a distintas obras musicales, la discusión compartida, el canto grupal e individual, son vías para encontrarse con los elementos que la música se encarga de estudiar.

Las propuestas problematizadoras ante “la escucha” o el “hacer musical” propiciarán situaciones ricas en las cuales los niños, protagonistas de las propuestas, se podrán apropiar de los contenidos desde un lugar distinto al de la ejercitación o la copia.

Por sobre todo, no podemos perder de vista la intención de contactar a los niños con diversas expresiones de la música ni la búsqueda del desarrollo de aspectos expresivos musicales en los alumnos.

A modo de cierre general, algunas reflexiones finales

Nos proponemos aceptar la diversidad del reencuentro para "hacer juntos" un mundo mejor y una escuela mejor. Así podremos darle un lugar a cada niño, pero favoreciendo la necesidad de lo grupal y trabajando con los otros desde el reconocimiento de que "el hacer" en conjunto nos enriquece como seres humanos, como educadores, como escuela y como sociedad.

Destacamos la importancia del clima de trabajo sereno y participativo, la explicitación de los porqué de lo que se hace, el encuentro con educadores que andamian y sostienen, el reconocimiento de que se interviene desde y con la postura corporal y se transmite a través del cuerpo, el gesto, la mirada, la disponibilidad para la intervención.

> "El desafío para quienes nos involucramos con el devenir de nuestras escuelas radica en tratar de fortalecerlas considerando las tensiones que provienen de sus rigideces, de sus gramáticas que luchan por aferrarla a cierto orden preestablecido y previsible en un marco de constantes transformaciones. Aun así, con sus contradicciones, sostenemos que la escuela es el primer espacio público por fuera de los entornos familiares, en el cual los estudiantes se constituyen como ciudadanos activos, democráticos y donde aprenden a debatir y a convivir con los demás. Esto implica todo un reto

> no sólo para los alumnos, sino para la propia escuela que también necesita sentarse a discutir con otros actores sociales que forman parte de los procesos de socialización infantil y juvenil en una especie de 'paritaria educativa', en la cual se abandonen las posturas defensivas como si el otro fuera una amenaza y se genere un espacio de encuentro para trabajar mancomunadamente en pos de nuestros estudiantes" (Brener, 2014).

La escuela puede ser ese espacio desde el que se puedan generar encuentros democráticos que nos fortalezcan a todos, aceptando la diversidad y la pluralidad; siempre priorizando nuestra mirada como educadores en los alumnos, los procesos de enseñanza y los de aprendizaje.

> "Me parece que hay que tener cuidado con algunas nociones del sentido común que circulan, recorren pasillos y se nos presentan bastante a menudo, pero, creo, merecen ser interrogadas: "la maestra es la segunda mamá y la escuela el segundo hogar". Estas afirmaciones muchas veces refuerzan lo más arbitrario de la defensa de la neutralidad para que las cosas nunca cambien, aunque también parecen anunciar cierta continuidad entre familia y escuela que deja sin lugar a ciertas rupturas y cambios a veces tan necesarios, que abren otros horizontes posibles.
>
> Sabemos que la institución está atravesada por la tensión entre la permanencia y el cambio, entonces, bien vale sentirse interpelado, asumir posiciones, descreer de lo habitual, torcer inercias y animarse a correr el límite de lo posible" (Brener, 2014).

Reconocemos el valor de la enseñanza y de la escuela en esta sociedad que tanto necesita volver a mirarse y reconstruirse.

Sabemos que las instituciones se fortalecen desde la construcción de escucha y de cuidado, y que es desde ahí desde donde se constituyen los espacios de enseñanza y aprendizaje

verdaderos, significativos y válidos, desde la concepción educativa que presentamos en este libro.

Pensamos a la Educación Inicial desde el orgullo de ser parte y también desde esas preocupaciones que nos conmueven en estos últimos tiempos. Podemos preguntarnos cómo afrontarlas, cómo abordar (parafraseando a Brener) "lo indecible, aquellas pequeñas enormes cuestiones de las que no se habla, para producir algo diferente, desafiar y desvelar la trampa de la neutralidad".

> "Es preciso pensar que el conflicto es una manera necesaria de procesar las tensiones y la puja de intereses que se expresan en la sociedad y que también existen al interior de la escuela. En todo caso, suprimir o eludir el conflicto es lo que está en estrecha relación con el incremento de diferentes formas de violencia" (Brener, 2014).

En este sentido nos proponemos volver a mirar nuestros conflictos como nivel educativo, para procesar las tensiones o desacuerdos entre los actores involucrados en las diversas situaciones históricas y actuales:

- La puja entre socialización, juego y contenidos.
- La organización de los contenidos en áreas, campos, disciplinas... sin entregar las especificidades de la enseñanza con los niños pequeños.
- La claridad con respecto a los saberes a enseñar y el cómo enseñarlos.
- Las modalidades educativas pertinentes y sostenidas desde el enfoque y la ideología pertinentes.
- La coherencia entre las ideas, las palabras, las acciones y las actitudes.
- El lugar prioritario de los vínculos sin confundir lo familiar con lo profesional.
- El necesario andamiaje y sostén de los procesos infantiles.
- La mirada sobre lo grupal y lo personal.

- El trabajo respetuoso y complementario con las familias.
- El respeto por la diversidad sostenido desde la inclusión educativa.
- ...

Una vez más, parafraseando a Brener, habrá que estar atentos a no aquietarse frente a los conflictos, no enquistarse en las quejas y quedar atrapados en la impotencia. El desafío consiste en formular un problema allí donde se percibe malestar, desacuerdo o tensión. Expresar el problema en términos legibles y visibles para todos, puede ser un modo de transformar la parálisis de la queja en un asunto que convoca a la acción. Una forma de transitar los conflictos de manera constructiva, lo cual no implica ni liberarse de contradicciones, ni de contramarchas y menos de incomodidades. Implica abrir la potencialidad de los sujetos en las instituciones para activar caminos relacionados con resolver dicho conflicto. A veces estas prácticas son un valioso acto de aprendizaje para los sujetos y las instituciones. Y además representan una significativa práctica de ciudadanía democrática.

Desde todo lo presentado en este libro, nos comprometemos con las infancias y su inclusión en la escuela, la sociedad y el mundo. Espacios que deben ser acogedores, es decir, acogerlos para sostener sus posibilidades humanas y educativas.

La escuela puede ser ese universo que confronte las injusticias, que se presente como una mirada diferente, que no acepte lo que parece naturalizado, que ubique a los niños en el centro de las acciones e ideas. Para esto hay que reflexionar acerca de las propuestas de enseñanza responsablemente.

Pensar en la inclusión y en la equidad, nos aleja de aquello que no debiera suceder...

> **“A esta hora exactamente,**
> **Hay un niño en la calle...**
> ...
> Es honra de los hombres proteger lo que crece,
> Cuidar que no haya infancia dispersa por las calles,
> Evitar que naufrague su corazón de barco,

Su increíble aventura de pan y chocolate
Poniéndole una estrella en el sitio del hambre.
De otro modo es inútil, de otro modo es absurdo
Ensayar en la tierra la alegría y el canto,
Porque de nada vale si hay un niño en la calle".
...
No debe andar el mundo con el amor descalzo
...
No debe andar la vida, recién nacida, a precio,
La niñez arriesgada a una estrecha ganancia
...
Porque nadie protege esa vida que crece
Y el amor se ha perdido, como un niño en la calle".
(Armando Tejada Gómez)

Si todos y cada uno de los seres humanos priorizamos a nuestras infancias y nos responsabilizamos de las certezas adultas de ocuparnos de ellos, porque son la prioridad en la vida y de la escuela... si todos y cada uno de los educadores que conformamos las instituciones educativas logramos alejarnos de las quejas que paralizan y nos animamos a transitar los conflictos... podremos agudizar la mirada en el bien común, establecer mecanismos de comunicación conscientes y centrarnos en las prioridades educativas.

Desde este sentido será posible que las escuelas se "abran", se recreen, se fortalezcan, en beneficio de nuestro niños y nuestras responsabilidades como educadores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; los mismos le dan sentido y coherencia a nuestras ideas, nuestras planificaciones, nuestras acciones.

"NOSOTROS:

Nosotros tenemos la alegría de nuestras alegrías y también tenemos la alegría de nuestros dolores, porque no nos interesa la vida indolora que la civilización del consumo vende en los supermercados y estamos orgullosos de tanto dolor que por tanto amor pagamos.

Nosotros tenemos la alegría de nuestros errores, tropezones que muestran la pasión de andar y el amor al camino; tenemos la alegría de nuestras derrotas porque la lucha por la justicia y la belleza valen la pena también cuando se pierde.

Y sobre todo tenemos la alegría de nuestras esperanzas en plena moda de desencanto, cuando el desencanto se ha convertido en artículo de consumo masivo y universal.

Nosotros seguimos creyendo en los asombrosos poderes del abrazo humano".

EDUARDO GALEANO

General

Chevallard, Yves (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE. Buenos Aires.

Comisión de Educación de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. (1993) *Talleres de vida. Educación por los Derechos Humanos. Cuadernos para la práctica 2*. Buenos Aires.

Coll, César (1991) *Psicología y Currículum*. Paidós. Barcelona.

De Alba, Alicia (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas.* Miño y Dávila. Buenos Aires.

Delval, Juan (1989) *Crecer y pensar*. Laia. Madrid.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2008) *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* Dirección General de Cultura y Educación. La Plata.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula (2000) *Diseño Curricular para el Nivel Inicial*. "Marco General". Buenos Aires.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2000) Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, "Diseño curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años". Buenos Aires.

Ministerio De Educación, Ciencia y Tecnología (2004) *Núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP)* Nivel Inicial. Buenos Aires.

Ortega, Rosario (1995) *Jugar y aprender*. Colección Investigación y Enseñanza. Díada, Sevilla.

PITLUK, Laura (2013) *Las prácticas actuales en la Educación Inicial.* Homo Sapiens. Rosario

——— (2008) *La modalidad de taller en el Nivel Inicial.* Homo Sapiens. Rosario.

——— (2006) *La planificación didáctica en el Jardín de Infantes: unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas. El juego trabajo.* Homo Sapiens. Rosario.

PITLUK, Laura (Coord.) (2014) *Más allá del cuadernillo. Secuencias didácticas de Lengua y Matemática.* Homo Sapiens. Rosario.

POZO, Juan Ignacio & otros (1995) "Aprendizaje de estrategias para la resolución de problemas en ciencias" en *Alambique* Nº 5. GRAÒ. Barcelona

POZO, Juan Ignacio & POSTIGO ANGÓN, Yolanda (2000) *Los procedimientos como contenidos escolares.* Edebé. Barcelona.

SPAKOWSKY, E. (2011) *Las prácticas de la evaluación en el Nivel Inicial.* Homo Sapiens. Rosario.

Ciencias Sociales

ARENDT, H. (1968) *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios para la reflexión política.* Península. Barcelona.

BERUTTI, Juan Manuel (2001). *Memorias curiosas.* Emecé. Buenos Aires.

CATTARUZZA, Alejandro (2007) *Los usos del pasado. La historia y la política argentinas en discusión.1910-1945.* Sudamericana. Buenos Aires

DI MEGLIO, G. (2010) ¡Viva el bajo pueblo! *La plebe urbana de Buenos Aires y la política entre la Revolución de Mayo y el rosismo.* Prometeo. Buenos Aires

LÓPEZ, L. (1992) *La Gran Aldea.* CEAL. Buenos Aires.

LUCAS, Marcela (2006) Entrevista: "Quienes pueden aceptar su lengua originaria tienen menos dificultades de aprendizaje" en *Mundo Docente.*

NOVAS, Fernando (2007) *Buenos Aires, un millón de años atrás.* Colección Ciencia que Ladra. Siglo XXI. Buenos Aires.

PRIETO, A. (2006) *El discurso criollista en la formación de la Argentina.* Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (1996) ¿Qué pasó en la educación Argentina desde la Conquista hasta el menemismo? Kapelusz. Buenos Aires.

Robertson, J.P y W.P. (2000) *Cartas de Sudamérica*. Colección Memoria Argentina (dirigida por Casares Alberto). Emecé. Argentina.

Tabakman, S.; Edelstein, O. y Augustowsky, G. (2011) *Objetos guardados, objetos mostrados. La visita escolar al museo*. Biblos. Buenos Aires.

Troncoso, O. (1981). "Juegos y diversiones en la Gran Aldea", en revista *La vida de nuestro Pueblo: una historia de Hombres, cosas, trabajos, lugares*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Varela, Brisa y Ferro, B. (2000) *Las ciencias sociales en el Nivel Inicial. Andamios para futuro/as ciudadanos/as*. Colihue, Buenos Aires.

Zelmanovich, P. y otras (1994) *Efemérides, entre el mito y la historia*. Paidós. Buenos Aires.

Ciencias Naturales

Adúriz-Bravo, Agustín (2005) *Una introducción a la naturaleza de la ciencia. La epistemología en la enseñanza de las ciencias naturales*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Campanario, Juan Miguel y Otero, José C. (2000) "Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias" en *Revista Enseñanza de las Ciencias* 18 (2). Barcelona.

Claxton, Guy (1994) *Educar mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Aprendizaje Visor. Madrid.

Fumagalli, Laura (1995) *El desafío de enseñar ciencias naturales*, Serie FLACSO Acción. Troquel. Buenos Aires.

Furman, Melina & Zysman, Ariel (2008) *Ciencias Naturales: aprender a investigar en la escuela*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

García, J. Eduardo & García, Francisco (1997) *Aprender investigando* Colección: Investigación y enseñanza. Díada Editora. Sevilla.

García, Mirta y Domínguez, Rita (2011) *La enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza y aprendizaje*. Homo Sapiens. Rosario.

Gellon, Gabriel y otros (2005) *La ciencia en el aula. Lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Paidós. Buenos Aires.

Giordan, André y De Vecchi, Gérard (1995) *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Díada Editora. Sevilla.

Harlen, Wynne (1989) *Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) & Morata. Madrid.

Kaufmann, Verónica (1996) "Plantas y más plantas" en *Lápiz y Papel*. Nivel Inicial N° 2. Tiempos Editoriales. Buenos Aires.

——— (1997) "A mezclar... y a separar" en *Lápiz y Papel.* Nivel Inicial Contenidos en Acción 5. Tiempos Editoriales. Buenos Aires.

Kaufmann, Verónica & Serulnicoff, Adriana (2000) "Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial" en Malajovich, Ana (comp.) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Paidós. Buenos Aires.

Kreimer, Pablo (2009) *El científico también es un ser humano*. Colección Ciencia que ladra. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

Perazzo, Mónica (2002) "Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial" 1° parte. Documentos de la *Revista de Educación y Cultura del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.*

Porlán, Rafael (1999) "Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje de las ciencias por investigación" en Kaufman, Miriam & Fumagalli, Laura (comp*) Enseñar ciencias naturales. Reflexiones y propuestas didácticas.* Paidós. Buenos Aires.

Weissmann, Hilda (1999) "El conocimiento del entorno en la educación infantil" en *Projeto. Revista de Educação*. Editorial Projeto. Porto Alegre.

Escuelas del Bicentenario - áreadecienciasnaturales en: http://www.ebicentenario.org.ar/ciencias_naturales.php

Prácticas del Lenguaje

Bornemann, Elsa I. (1989) *Lobo Rojo y Caperucita Feroz.* Colihue. Buenos Aires.

Borzzone de Manrique, A. M. (2008) ¿Qué aprenden los chicos cuando aprenden a hablar? Aique. Buenos Aires.

Dahl, Roald (1987) *Cuentos en verso para niños perversos* F.C.E. Méjico.

Devetach, Laura (2009) *La construcción del camino lector*. Comunicarte. Argentina.

Ferreiro, Emilia (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir*. Gedisa. Méjico.

García, Paula y Szretter, Noste (2010) "Aproximaciones a la sociolingüística", en *La formación docente en Alfabetización Inicial 2009-2010*. INFOD, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Lillo, M. y Ortiz, Beatriz (2010) *Hablar, leer y escribir en el jardín de infantes*. Homo Sapiens. Rosario.

Montes, Graciela (2006) *La gran ocasión.* Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.

Pellizari, Graciela (2008) *Primeras palabras*. Nazhira. Buenos Aires.

Raiter, Alejandro (2010) "Apuntes de Psicolingüística, en *La formación docente en Alfabetización Inicial, 2009-2010*. INFOD, Ministerio de Educación de la Nación.

Shujer, Silvia (1998) *Dos amigas famosas.* Guadalupe. Buenos Aires.

Walsh, Ma. E. (1969) "El enanito y las siete Blancanieves" en *Cuentopos de Gulubú.* Buenos Aires.

Wapner, David (1998) *Algunos sucesos de la vida y obra del Mago Juan Chin Pérez.* Colección Pan Flauta, Sudamericana. Buenos Aires.

Matemática

Broitman, C., Kuperman, C. y Ponce, H. (2003) *Números en el Nivel Inicial. Propuestas de trabajo.* Editorial Hola Chicos. Buenos Aires.

CASTRO, A. (1999) *La organización de las actividades de matemática en las salas. Dificultades y posibilidades.* Revista 0 a 5 La educación en los primeros años. Año 1 Nº 2, Educación matemática. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

CHAMORRO, M. y BELMONTE, J. (1988) *El problema de la medida.* Editorial Síntesis. Madrid.

GONZÁLEZ, A. y E. WEINSTEIN (1998) *¿Cómo enseñar matemática en el Jardín? Número, Medida y Espacio.* Editorial Colihue. Buenos Aires

——— (2006) *La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes, a través de secuencias didácticas.* Homo Sapiens. Rosario.

MALAJOVICH, A. (2000) "El juego en el Nivel Inicial" en MALAJOVICH, A. (compiladora) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial.* Paidós. Buenos Aires.

PANIZZA, M. (compiladora) (2003) *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB.* Paidós. Buenos Aires.

PARRA, C. y SAIZ, I. (compiladoras) (1994) *Didáctica de las Matemáticas.* Editorial Paídos. Buenos Aires.

Expresión Corporal y Educación Física

DISEÑO CURRICULAR PARA EL NIVEL INICIAL DEL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE RIO NEGRO (1996) *Campo de conocimiento de los lenguajes estético-expresivos.*

ELKONIN, Daniil B. (1980) *Psicología del juego.* Editorial Aprendizaje. Visor. Madrid.

JARITONSKY, Perla (2000) "La expresión corporal" en *Diseño Curricular para la Educación Inicial.* Dirección de Currículo, Secretaría de Educación. Buenos Aires.

——— (2003) "La expresión corporal como lenguaje artístico" en PORSTEIN, A. (Comp.) *La expresión corporal: Por una danza para todos.* Novedades Educativas. Buenos Aires.

PORSTEIN, Ana María (2009) *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial.* Homo Sapiens. Rosario.

LABAN, Rudolf (1978) *Danza educativa moderna.* Paidós. Buenos Aires.

Artes Visuales

BIANCHI, Laura. (1999) "¿Las construcciones también son esculturas?" *en 0 a 5 La educación en los primeros años. Expresión, arte, creación.* Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

BIANCHI, Laura y Paula Morayta, Verónica VILLASENIN (2007) "De Muros y Murales" en *Revista Trayectos* Nº 7. Buenos Aires.

EISNER, Elliot (1995) *Educar la visión artística.* Paidós. Buenos Aires.

HERNÁNDEZ, Fernando (2000) *Educación y cultura visual.* Octaedro. Barcelona.

ORIGLIO, Fabrizio y Laura BIANCHI (2000) *Enseñar artes en la escuela a través de proyectos.* Actilibro. Buenos Aires.

ORIGLIO, Fabrizio, Laura BIANCHI, Ana María PORSTEIN, Alicia ZAINA (2005) *Arte desde la cuna. De 4 a 6 años.* Nazhira. Palabras animadas. Buenos Aires.

URGELL, Guiomar de (1981) *Fioravanti.* Fascículo 69 de Serie complementaria: *Escultores Argentinos del SXX.* Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

——— (1981). *Yurtia.* Fascículo 65 de Serie complementaria *Escultores Argentinos del SXX.* Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Fuentes:

www.portaldearte.cl/terminos/artes_visuales.htm

www.museodelacarcova.iuna.edu.ar

www.cultura.gob.ar/museos/museo-casa-de-yrurtia

Educación Musical

ALSINA, Pep y otros (2008) *La música en la escuela infantil.* GRAO. Barcelona.

AKOSCHKY, J. (1986) *Cotidiáfonos.* Ricordi. Buenos Aires.

——— (1996) *Arte y escuela.* Paidós. Buenos Aires.

GAINZA, Violeta (1990) *Nuevas perspectivas en Educación Musical.* Guadalupe. Buenos Aires.

HARF, R. y otros (2007) *Qué pasa con el juego en la educación inicial.* Hola chicos. Buenos Aires.

Origlio, F. y A. Porstein (1999) *Música y expresión corporal en el ámbito escolar. Novedades educativas*. Buenos Aires.

Origlio, F. y otros. (2002) *El arte desde la cuna. Niños de 4 a 6 años.* Nazhira. Buenos Aires.

Origlio, F. y M. Laura Inda (2013) *Secuencias de música. Las melodías y los sonidos en la escuela.* Hola chicos. Buenos Aires.



Educación inicial

Este libro presenta ideas y reflexiones acerca de la Educación Inicial en la actualidad y explicita la inclusión de las propuestas de enseñanza a través de las tres estructuras didácticas/modalidades/formatos que organizan las planificaciones y propuestas en las salas de 3, 4 y 5 años, en coincidencia con el enfoque y los Documentos curriculares vigentes: Unidades didácticas, Proyectos y Secuencias didácticas o de Actividades.

Incluye los aportes del Juego Trabajo en sus diferentes versiones, así como los de los Talleres y el Juego Dramático o centralizado, e integra los de los diversos Campos/Áreas del Conocimiento/Áreas de Enseñanza o Curriculares/Disciplinas, comenzando por las Ciencias Sociales y Naturales por su impronta en el trabajo sobre los recortes de la realidad natural y social, incorporando luego Prácticas del Lenguaje y Literatura, Matemática, Artes Visuales, Expresión corporal, Educación Musical y Educación Física.

Sostenemos el respeto por la continuidad pero animándonos a incluir las novedades que provienen del detenerse a pensar, que implica repensar para poder decidir con qué continuar y qué se considera importante modificar. Desde esta mirada presentamos ideas que se asientan en la posibilidad de desafiar, revisar, volver a mirar las propuestas escolares desde condiciones significativas y novedosas.





